

# UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
Departamento de Teoría e Historia de la Educación



## TESIS DOCTORAL

**El aprendizaje: del signo a la ficción.**

**Un ensayo de filosofía pedagógica**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Florelle d' Hoest**

Director

Fernando Bárcena Orbe

**Madrid, 2016**

**Universidad Complutense de Madrid**  
**Facultad de Educación — Centro de Formación del Profesorado**  
**Departamento de Teoría e Historia de la Educación**



## **TESIS DOCTORAL**

# **El aprendizaje: del signo a la ficción.**

## **Un ensayo de filosofía pedagógica**

Memoria para optar al grado de Doctora

Presentada por:

Florelle D'Hoest

Dirigida por:

Fernando Bárcena Orbe

José Luis Pardo Torío

**Madrid, 2015**



**TESIS DOCTORAL**

**El aprendizaje: del signo a la ficción.**

**Un ensayo de filosofía pedagógica**

**L'apprentissage: du signe à la fiction.**

**Un essai de philosophie pédagogique**

**Apprenticeship: from sign to fiction.**

**An essay of pedagogical philosophy**

Memoria para optar al grado de Doctora

Presentada por:

Florelle D'Hoest

Dirigida por:

Fernando Bárcena Orbe

José Luis Pardo Torío

**Madrid, 2015**



De mes premiers souvenirs d'apprentissage: les lettres colorées de l'alphabet, aimantées sur le frigo, que tes doigts et ta voix animaient ; le tableau blanc accroché au mur, gribouillé de feutre bleu. D'abord des mots, puis des phrases: *Anna aime l'ananas. Le chat mange du chocolat. Un lapin a faim.* Bien avant l'école, on faisait école dans la cuisine. Et même quand tu n'étais pas là: les histoires enregistrées sur cassettes, magie émanant du magnétophone noir et gris. Leçons du matin, délices du petit déjeuner...

À toi, maman.



La tesis doctoral ha sido un auténtico rito de pasaje, en el que han participado generosamente muchos compañeros de oficio —doctorandos, investigadores, profesores—, pero también ha consistido en un esfuerzo vital sostenido, en gran parte gracias a la presencia amorosa de otras personas que, a veces no teniendo absolutamente nada que ver con mi tesis ni con la Academia, me han acompañado. Gracias a todas esas personas, y especialmente:

A Fernando, por iniciarme en la filosofía de la educación, por creer en mí, siempre, y por haber estado en mi investigación como si fuera tuya. Y por tantas otras cosas.

A mi hermano, Audric, et à mon père, Patrick, pour votre patience, pour respecter amoureusement tout ce que je fais, y por ser los singulares aprendices que sois.

À Monsieur Rabeony, artisan qui m'a fait tomber amoureuse de la philosophie dans toute sa matérialité, et m'a poussée à m'engager dans cette voie.

A Bertus: compañero de doctorado, compañero de piso, compañero a secas... Gracias.

A Marteira, por estar conmigo en todo. A Muffi y a Suso también: gracias.

A Cristabel, por hacer de mí una aprendiz de bailarina, y por nuestra amistad.

A Mariana y a Román, por aquel verano en la maravillosa casa de La Fosca, en la que parí la primera escaleta de la tesis.

To Joris and Tyson, for our philosophical friendship.

To Jan y a Jorge, por haber apostado por mí desde el principio.

A Ju, por nuestra increíble complicidad filosófico-mundana, por sacar tanta risa de las palabras, y porque haces que esté más presente en las cosas.

A Fabiana, mi “hermana mayor”, por enseñarme que la investigación parte de la vida, y por ese cuaderno de colorines destinado a acoger fulgurantes notas de tesis.

A Jaime, por haberme forzado a pensar en muchas cosas que están aquí.

To J, for being (my friend).

A Patricia, Jon y Pieter-Jan, jóvenes pedagogos-artesanos, por animarme, simplemente siendo cómo sois, a seguir en el doctorado.

A los estudiantes, especialmente a los (ya) pedagogos del grupo T6 del curso 2012-2013, por las alegrías que me habéis regalado, auténticas fiestas para el pensamiento.

A los bibliotecarios, por hacer de la biblioteca un lugar agradable, incluso apetecible: Conchi, Carlitos, Nacho, Álvaro, Christian, y especialmente a mi querido J. Rujas.

A la *Fundación Bárcena*, por la riqueza de sus fondos y sus óptimas condiciones de préstamo.

Gracias a todas las personas que me han animado, que han soportado mis agobios y ausencias, me han enseñado algo, alegrado la existencia.



## Aviso al lector

La arquitectura de la presente tesis doctoral no sigue exactamente la estructura que se esperaría de este tipo de textos. Entre otras cosas, no hay *un* capítulo de introducción, sino tres, que son introductorios en un sentido particular, contado en el prologo. La razón fundamental de esta excentricidad es que he optado por quedarme cerca del orden de investigación; así, el orden de exposición de los contenidos sigue, en la medida de lo posible, las fases de la investigación. Digamos que el presente investigación se ha desarrollado en tres momentos: un primer momento, el más largo —también el invisible— lo componen las primeras lecturas, ideas, anotaciones, textos sueltos; un segundo momento arranca con un primer ejercicio de escritura que busca una dirección para el texto definitivo de la tesis doctoral; el tercero coincide con el inicio de una escritura enfocada a profundizar en algunos de los motivos elaborados en el segundo momento de investigación, desde los cuales reinterpreto los pensamientos dispersos emergidos desde el primer momento de investigación. Así, la tesis doctoral se compone de dos partes, las cuales se distinguen no tanto por los contenidos temáticos, como por su intensidad, o ritmo de escritura: la primera parte corresponde con el segundo momento de investigación y se compone de tres capítulos; la segunda parte coincide con el tercer y último momento de investigación y reúne tres ensayos.

En una época en la que los investigadores deben pasar necesariamente por el inglés para ser tenidos en cuenta en la Academia, y en la que existen indicadores como el “doctorado europeo”, que pretenden medir el grado de internacionalización de los investigadores, parece que huelga justificar que gran parte de los textos citados en la tesis doctoral están en su idioma original. No obstante, me parece de mínima cortesía avisar al lector de la presencia de numerosos fragmentos textuales en francés y en inglés, así como razonar esta elección. Los textos citados en la tesis doctoral son aquellos que he manipulado directamente, o sea, mis materiales: citar o elaborar sus traducciones españolas hubiera supuesto una enorme pérdida de tiempo, pero sobre todo un gesto artificial. En una tesis doctoral de pensamiento, en la cual el lenguaje no es solo un medio de comunicación sino una “casa del ser”, la cuestión de los idiomas no es baladí: no siempre es posible, pero trabajar con los textos en la lengua en la que los pensadores se expresan es una oportunidad que no he querido desperdiciar. Si hubiera manipulado textos en ruso o árabe, hubiera ofrecido al lector una traducción, pero al tratarse del francés y del inglés, ambas lenguas

europeas, una, la del imperio académico, y otra cercana a la española, no lo he considerado necesario. Asumo que los miembros de mi tribunal se desenvuelven en inglés, y apuesto, à la *Jacotot*, que los hispanohablantes que no están familiarizados con el francés lo entenderán casi todo al leerlo. (En otro sentido, también se puede argüir que el presente trabajo de investigación es en sí un tentativa de *pensar* en español algunos pensamientos expresados en otras lenguas que precisan ser citados en dichas lenguas para poder ser pensados/traducidos aquí.)

En cuanto al sistema de citas, me he decantado por el estilo de la American Psychological Association, siguiendo la sexta y última versión del manual. El estilo de la APA no es común en disciplinas filosóficas, y por lo tanto no resulta especialmente cómodo, sin embargo presenta una gran ventaja que, espero, compensará las desventajas: al incluir las referencias bibliográficas en el texto, el estilo de la APA permite reducir el volumen de las notas a pie de página, que ya es considerable en la presente tesis doctoral. De esta manera, el lector ya sabe de antemano que a cada anuncio de nota a pie de página, le espera un contenido de tesis y no una referencia bibliográfica.

## Índice

Resumen.....	12
Résumé.....	14
Summary.....	16
Abreviaturas de las obras de Giorgio Agamben y Gilles Deleuze .....	19
<b>Prólogo.....</b>	<b>21</b>

### **PRIMERA PARTE: INVESTIGAR EN FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN ACERCA DEL APRENDIZAJE**

#### **Capítulo I**

<b>Filosofía de la educación: una ocasión para explorar la relación entre filosofía y educación.....</b>	<b>29</b>
Filosofía de la educación: una disciplina.....	30
Filosofía y educación: una historia.....	37
Ordenación pedagógica.....	37
Supervivencia de la filosofía en pedagogía.....	46
Hacer filosofía de la educación hoy. Reflexiones finales.....	59

#### **Capítulo II**

<b>Pensar el aprendizaje desde una filosofía pedagógica.....</b>	<b>65</b>
El aprendizaje en la sociedad del aprendizaje.....	67
Antecedentes: el aprendizaje como construcción psicopedagógica.....	68
La sociedad del aprendizaje.....	73
Crítica a la sociedad del aprendizaje.....	80
Una exploración filosófica del concepto de aprendizaje.....	95
El aprendizaje en la filosofía de la educación.....	95
El Menón: un pretexto para pensar el aprendizaje.....	101
Rastrear las raíces de la palabra “aprendizaje”.....	120
Una apuesta: pensar el aprendizaje como “apprenticeship” .....	126
El aprendizaje: iniciación al arte de hacer bien (con un maestro).....	127
Una escena de aprendizaje.....	136
Reflexiones finales.....	145

#### **Capítulo III**

<b>Investigar en filosofía de la educación hoy.....</b>	<b>149</b>
Investigar en pedagogía en el marco del doctorado.....	151
Investigar en filosofía de la educación, o estudiar en humanidades.....	159
Aprender a investigar (bien) en filosofía de la educación.....	169
Reflexiones finales .....	179
<b>Transición.....</b>	<b>187</b>

## SEGUNDA PARTE: EL APRENDIZAJE: DEL SIGNO A LA FICCIÓN

### Ensayo 1

<b>El aprendizaje de signos.....</b>	<b>195</b>
El signo en Proust y los signos : detonante del aprendizaje.....	198
El signo en la obra de Deleuze : lo que fuerza a pensar.....	203
¿Cómo empieza el aprendizaje? Aprendizaje de los signos y sociedad del aprendizaje .....	211
Exploración del aprendizaje de signos. Tres momentos.....	225
Encuentro.....	226
Cautividad.....	236
Juego.....	246
Aprendizaje por signos.....	252

### Ensayo 2

<b>Devenir maestra .....</b>	<b>259</b>
Devenir maestro (teniendo que ser profesor).....	260
Las “prácticas”: una ocasión para (ensayar el) devenir maestra.....	272
Enseñar, o hacer aprender.....	287
Docencia e investigación (enseñanza y aprendizaje).....	304

### Ensayo 3

<b>Aprendizaje por ficción.....</b>	<b>313</b>
Ficción y filosofía según los aprendices Gilles Deleuze y Giorgio Agamben.....	317
Ficción: ¿en qué sentido(s)?.....	329
Hacer filosofía “en nombre propio”: a propósito de Diferencia y Repetición.....	342
Una presentación de Diferencia y Repetición.....	343
La ficción en el obrar del aprendiz Deleuze (o cómo embrollar la historia de la filosofía y la filosofía) .....	359
La ficción como modo de venida a la presencia .....	374
Efectos educativos del aprendizaje como ficción: la formación de un carácter.....	390
Aprendizaje por ficción(aje).....	403

<b>Epílogo.....</b>	<b>412</b>
---------------------	------------

<b>Avis au lecteur, prologue, transition et épilogue (Francés).....</b>	<b>434</b>
---	------------

<b>Referencias .....</b>	<b>464</b>
--------------------------	------------

# Resumen

El objetivo principal de esta tesis doctoral es volver a pensar el concepto de aprendizaje desde la filosofía de la educación. Actualmente, vivimos en la llamada “learning society”, expresión que suele ser traducida en español por “sociedad del aprendizaje”. En dicha sociedad, el ciudadano ideal es el eterno aprendiz, que, teniendo que vivir en un mundo que cambia a un ritmo vertiginoso, ha de exponerse a un continuo reciclaje formativo para combatir la permanente amenaza de su propia obsolescencia. La pedagogía, en tanto que saber experto acerca de la educación, parece haber aceptado con demasiada facilidad un proyecto de sociedad que lleva la palabra “learning” en su denominación, como si ello bastara para justificar la dimensión educativa de dicho proyecto. Algunos filósofos de la educación denuncian la reducción de la educación al “learning”, a la par que los estragos de la “learning society” en la educación. El presente trabajo de investigación se inscribe en el mismo espíritu crítico, y se define en particular como una tentativa de volver a pensar el “aprendizaje”, no obstante no en términos de “learning”, sino de “apprenticeship”.

La traducción como método de investigación filosófico, practicada entre otros por el filósofo alemán Martin Heidegger, desempeña un papel esencial en esta tesis doctoral. El hecho de que existan dos palabras inglesas para decir “aprendizaje” o “apprentissage” es precisamente lo que ha permitido pensar el “aprendizaje” evitando su reducción al “learning”. Una fase de la investigación ha consistido en el análisis de los textos fundadores de la sociedad del aprendizaje y de textos pedagógicos y filosóficos que la estudian. Otra buena parte de la investigación ha sido dedicada a escrutar textos y otro tipo de materiales, predominantemente filosóficos, con el objetivo de ensayar una propuesta conceptual de aprendizaje cercana a lo que en inglés se entiende por “apprenticeship”. Algunas obras tempranas del filósofo francés Gilles Deleuze constituyen el material principal de esta tesis doctoral: en ellas se puede encontrar un tratamiento —no siempre explícito— del “apprentissage”, que contrasta con el “learning” de la sociedad del aprendizaje, y las marcas del singular aprendiz que fue Deleuze, convertido vía la tesis doctoral en una

especie de paradigma, de ejemplo del “aprendiz” en el sentido de “apprentice”.

El principal resultado de esta investigación es un concepto de aprendizaje que contrasta con la “learning society” en al menos dos aspectos, que resultan estar íntimamente ligados: la presencia del maestro y la dimensión ética del aprendizaje. Mientras la sociedad del aprendizaje fomenta la desaparición de la figura del maestro, ésta es imprescindible en el aprendizaje concebido como “apprenticeship”, es decir, como una situación compuesta por un aprendiz y un maestro en la que lo que está en juego es la formación del aprendiz. El maestro encarna una forma de vida, un hábito que, en situación de “aprendizaje”, contribuye a la formación del carácter del aprendiz; al contrario, en la sociedad del aprendizaje, la formación del carácter está descuidada, si no abiertamente sabotada.

La investigación tomada en su conjunto converge hacia un concepto que funciona a modo de idea regulativa del aprendizaje: artesanía. Siguiendo la pista de Richard Sennett, la artesanía no se reduce al trabajo manual, sino que designa un impulso humano básico de desarrollar bien una tarea por el mero hecho de hacerla bien. Lo que une maestros y aprendices es precisamente dicho impulso artesano, que toma cuerpo en el carácter mediante transacción intergeneracional entre maestros y aprendices. A lo largo de la tesis doctoral, la palabra “aprendizaje” se vuelve a definir como una situación artesanalmente compartida por maestros y aprendices, cuya razón de ser es la formación de un carácter, entendiendo por carácter una determinada forma de vida.

# Résumé

Le but principal de la présente thèse doctorale est de penser à nouveau le concept d'apprentissage en philosophie de l'éducation. Actuellement, nous vivons dans la dénommée "learning society", expression qui se traduit en français par "société de l'apprentissage". Dans cette société particulière, le citoyen idéal est un éternel apprenti : ayant à vivre dans un monde qui change à un rythme vertigineux, il doit s'exposer à un recyclage formatif continu afin de combattre la menace permanente de sa propre obsolescence. La pédagogie, c'est-à-dire le savoir expert en éducation, semble avoir accepté trop facilement un projet de société qui comporte le mot "learning" dans sa dénomination, comme si cela suffisait pour justifier la portée éducative dudit projet. Certains philosophes de l'éducation dénoncent la réduction de l'éducation au "learning", ainsi que les dégâts causés par la "learning society" dans le domaine de l'éducation. Le présent travail de recherche s'inscrit dans cet esprit critique, et consiste particulièrement en une tentative de penser à nouveau l'apprentissage en termes, non pas de "learning", mais d'"apprenticeship".

La traduction comme méthode de recherche philosophique, pratiquée entre autres par le philosophe allemand Martin Heidegger, joue un rôle essentiel dans la présente thèse doctorale. Le fait qu'il existe deux mots anglais pour dire "apprentissage" ou "apprentissage" est précisément ce qui a autorisé à penser l'apprentissage en évitant sa réduction au "learning". Une phase de la recherche s'est développée sur l'analyse de textes fondateurs de la société de l'apprentissage, et également de textes pédagogiques et philosophiques dont elle fait l'étude. Une grande partie de la recherche a été consacrée à l'étude de textes, ainsi que d'autres sortes de matériels à portée philosophique, dans le but d'essayer un concept d'apprentissage proche à ce que l'anglais entend par "apprenticeship". Certaines œuvres de jeunesse du philosophe français Gilles Deleuze constituent le matériel principal de la thèse doctorale: on y trouve une élaboration —pas toujours explicite— de l'"apprentissage" qui s'oppose au "learning" de la société d'apprentissage, ainsi que les traces du singulier apprenti que fut Deleuze, qui devient par le biais de la thèse doctorale

une sorte de paradigme, d'exemple d'"apprenti", dans le sens d'"apprentice".

Le résultat auquel aboutit essentiellement la présente recherche est un concept d'apprentissage qui s'oppose à la "learning society" dans au moins deux sens, qui se trouvent d'ailleurs intimement liés: la présence du maître et la portée éthique de l'apprentissage. Alors que la société de l'apprentissage contribue fortement à la disparition de la figure du maître, celui-ci fait nécessairement partie de l'apprentissage conçu en termes d'"apprenticeship", c'est-à-dire en tant qu'une situation composée par un apprenti et un maître autour de la formation de l'apprenti. Le maître incarne un certain mode de vie, lequel, en situation d'apprentissage, contribue à façonner le caractère de l'apprenti; au contraire, dans la société de l'apprentissage, la formation du caractère est négligée, si pas carrément sabotée.

La recherche prise dans son ensemble se dirige vers un concept qui fonctionne en guise d'idée régulatrice de l'apprentissage: l'artisanat. Suivant la piste de Richard Sennett, l'artisanat ne se réduit pas au travail manuel, mais désigne plutôt l'élan humain de bien faire quelque chose dans le seul intérêt de bien le faire. Ce qui réunit maîtres et apprentis est justement cet élan artisan, qui s'incruste dans le caractère grâce à la transaction intergénérationnelle entre maîtres et apprentis. Tout au long de la thèse doctorale, le mot "apprentissage" se redéfinit comme une situation artisanale partagée par maîtres et apprentis, dont la raison d'être est la formation d'un caractère, c'est-à-dire un certain mode de vie.



# Summary

The main objective of this doctoral dissertation is to provide further thought to the concept of *aprendizaje* ('learning', 'apprenticeship') from the field of the philosophy of education. We are currently living in the "learning society", which in Spanish is translated as the *sociedad del aprendizaje*. In it, the ideal citizens are eternal learners who, because they have to live in a world that changes at a dizzying pace, must subject themselves to continuous re-training to stave off the permanent threat of their own obsolescence. As a corpus of expert knowledge on education, pedagogy may have been overly quick to accept a social project with the word "learning" in its name, as if that were enough to warrant the educational dimension of that project. However, some philosophers of education refuse outright to reduce education to "learning" and the subsequent hardships of the "learning society" in education. The research in this dissertation takes that same critical tack, defining itself in particular as a tentative second look at *aprendizaje*, but this time in terms of "apprenticeship" rather than of "learning."

As a philosophical research method carried out by the likes of German philosopher Heidegger, translation plays a key role in this dissertation. The fact that there are two different words in English for the Spanish *aprendizaje* or French *apprentissage* is what made it possible to think about *aprendizaje* without reducing it strictly to 'learning.' One phase of the research consisted of analyzing the foundational texts of the learning society, and the pedagogical and philosophical texts that study it. A significant amount of the research time was spent on examining texts and other types of materials, primarily on philosophy, for the purpose of trying out a conceptual version of *aprendizaje* closer to what English calls 'apprenticeship.' Some of the French philosopher Gilles Deleuze's earlier writings constitute a major part of the corpus of this dissertation: they often (though not always explicitly) reveal a view of *apprentissage* that contrasts with the 'learning' in the "learning society," as well as the marks of the one-of-a-kind *aprendiz* ('learner, apprentice') that Deleuze himself was, which in this doctoral dissertation becomes a paradigm of the example of *aprendiz* in the sense of 'apprentice'.

The main result of this research is a concept of *aprendizaje* that contrasts with the ‘learning society’ in at least two main ways, each intimately bound to the other: the presence of the master and the ethical dimension of apprenticeship. While the learning society advocates playing down the figure of the master, the master is the cornerstone of *aprendizaje* conceived of as ‘apprenticeship’: namely, as a situation consisting of an apprentice and a master, where what is at stake is the career training of the apprentice. The master embodies a form of life, a habit that, in the ‘apprenticeship’ situation, makes an impression on the apprentice’s character. In contrast, in the learning society, character building is neglected if not outright sabotaged.

As a whole, the research converges toward a separate concept that functions as a regulatory idea of *aprendizaje*: craftsmanship. Following on Richard Sennett, craftsmanship here does not refer to the manual work, but to the basic human drive to carry out a task well for sake of doing a good job. This striving for craftsmanship is what binds masters and apprentices together; it builds character through intergenerational transaction between the master and the apprentice. Throughout this doctoral dissertation, the word *aprendizaje* harkens back to its definition as a situation of craftsmanship shared by masters and apprentices for the purpose of training and building character, in which character is taken to mean a particular way of life.



# Abreviaturas de las obras

## de Giorgio Agamben y Gilles Deleuze

He optado por referirme a algunas obras de Giorgio Agamben y Gilles Deleuze, citadas con mucha frecuencia a lo largo de la tesis doctoral, mediante abreviaturas:

### G. Agamben

S – *Estancias*

LA – *Lo Abierto. El hombre y el animal*

\*PhI – *Philosophy of Infancy*

HsC – *Hombre sin contenido*

PP – *La Potencia del Pensamiento*

\*FPh – Recensión de *Fictions philosophiques et science-fiction*, de Guy Lardreau

\*QD – *Qu'est-ce qu'un dispositif?*

SR – *Signatura rerum. Sobre el método*

B – *Bartleby o de la contingencia*

### G. Deleuze

A – *Abécédaire* [Abecedario]

ES – *Empirisme et subjectivité*

K – *La philosophie critique de Kant: doctrine des facultés*

PS – *Proust et les signes*

NPh – *Nietzsche et la philosophie*

DR – *Différence et répétition*

LS – *Logique du sens*

\*E – *L'épuisé*

2RF – *Deux régimes de fous*

ID – *Île Déserte*

P – *Pourparlers*

CC – *Critique et Clinique*

### G. Deleuze y F. Guattari

QPh – *Qu'est-ce que philosophie?*

### G. Deleuze y C. Parnet

D – *Dialogues*



# Prólogo

Al turista que llega a una ciudad desconocida se le entrega sin tardanza un mapa. Sin ello, perdería mucho tiempo, y además correría el riesgo de perderse lo que realmente vale la pena visitar. Gracias al mapa, el turista puede remitir la parcela de mundo en la que se encuentra a la ciudad en miniatura que tiene “en el bolsillo”; decide a qué lugares dirigirse, elige por qué vías transitar, comprueba si va por el “buen” camino. Si despega sus ojos del mapa, el monumento anunciado en el mismo irrumpe, como por arte de magia. Todo encaja, todo está en su sitio.

Consideremos ahora otro tipo de mapa. Los atracadores también utilizan un mapa para orientar(se) en el crimen, pero, a diferencia del turista, no usan un mapa *ready-made* (Gonzalez Marín, 2013), sino que lo esbozan. Sobre el papel, vierten todo lo que *ya saben* que podría influir en el momento del atraco —horarios, plano del edificio. El mapa es el punto de partida, la *partitura*, de los atracadores, la propedéutica necesaria a la ejecución; sin embargo, lo que vaya a ocurrir realmente en el momento del atraco, aunque sí guarda una cierta relación con el mapa, no está inscrito en el mismo. La reacción de los empleados, de los clientes, qué lugar ocuparán entre las 11:03 y las 11:12, la entereza de los atracadores, o aquel inoportuno paseante que retrasa la entrada en el banco... son singularidades imprevisibles, que el mapa no puede anunciar y que acabarán conformando el atraco, más allá de cualquier previsión<sup>1</sup>.

Esta primera parte de la tesis<sup>2</sup> puede considerarse como esta última clase de mapa. No ha sido diseñado *a posteriori* de la tesis, *para* orientar al lector en el texto, como es lo habitual en una tesis doctoral. Este mapa es producto de un ejercicio de orientación: es lo

---

1 Un buen atracador siempre cuenta con al menos un “Plan B”, hace todo lo que está en sus manos para eliminar la contingencia, pero sabe que no puede sortearla. En esta brecha entre el plano del atraco, un día antes, y lo que pasará en el banco al día siguiente, o entre la planificación de un crimen y su ejecución, está toda la gracia de las ficciones policíacas.

2 Normalmente, cuando escriba “la tesis”, me estaré refiriendo al producto final de la investigación, o sea, al texto que está en manos del lector; cuando escriba “la investigación”, me estaré refiriendo al trabajo de investigación en su conjunto, que incluye la escritura de la tesis, pero también todo lo que le precede.

que me puse a escribir para “poder empezar a escribir” la tesis. Esto quiere decir, entre otras cosas, que el lector no encontrará en esta primera parte un resumen de la segunda. Por qué este ejercicio de orientación, y por qué colocarlo aquí, como primera parte de la tesis, son dos preguntas que se imponen.

Después de tres años de doctorado, después de haber leído, pensado, hablado, escrito sobre diversos asuntos, seguía estando perdida. La sensación se vuelve insostenible al cabo de un tiempo: como argumenta José Ortega y Gasset en sus dos primeras lecciones de metafísica (2003), la profunda desorientación provoca una necesidad acuciante de orientación. Agobiada en parte por el tiempo —quedaba entonces un año y medio para el final de mi beca de investigación—, pero sobre todo aguijoneada por la necesidad imperiosa de saber qué era lo que estaba haciendo, detuve el curso de la investigación, buscando una ventana a través de la cual pudiera volver a coger aire. Casi sin darme cuenta, me encontré esbozando un mapa en el que iba dejando constancia de lo que había hecho hasta la fecha con la esperanza de averiguar hacia donde me dirigía. Organizar las ideas, trabajar mis apuntes, releer algunos textos, ensayar índices, trazar enlaces entre fragmentos... sentí estos gestos como una propedéutica de escritura: estaba empezando a escribir *de verdad*<sup>3</sup>.

Al cabo de un tiempo, reparé en que mi mapa estaba siendo impulsado por una pregunta: *¿En qué consiste investigar hoy en filosofía de la educación acerca del aprendizaje?* Quizás era ya algo tarde para plantearme eso; probablemente hubiera debido empezar por ahí. Aunque es solo en un estadio avanzado de la vida que los viejos amigos Gilles Deleuze y Félix Guattari se preguntan qué es aquello a lo que la han dedicado: “Peut-être ne peut-on se poser la question *Qu'est-ce que la philosophie?* que tard, quand vient la vieillesse [...]” (QPh, p.7). Este tipo de preguntas no puede surgir al comienzo, hacer falta llevar un tiempo en algo, el tiempo suficiente para haberse desorientado. Hace falta haber(se) paseado.

En el texto “La inmanencia absoluta”, el pensador italiano Giorgio Agamben comenta un texto del filósofo holandés Baruch Spinoza en el que explica el sentido del verbo reflexivo activo en la lengua materna de los hebreos sefarditas, el ladino. Dicha forma verbal expresa una causa inmanente, es decir, “una acción en la que agente y paciente son

---

3 Solo después me di cuenta de que el proceso de escritura ya estaba empezado: leer, anotar cosas al margen, escribir sobre un asunto en particular para una comunicación en un congreso, darse cuenta de que hay pensamientos que se repiten en los escritos, etc. Todos estos pequeños movimientos ya eran, de alguna manera, la gestación de una escritura “mayor”.

una sola y la misma persona” (Agamben, PP, p. 410). Spinoza pone como ejemplo el verbo “pasear”: “Pasear, en ladino (es decir, en el español que los sefarditas hablaban en el momento de su expulsión de España), se dice *pasearse* [...]”. Según Agamben, esta forma verbal es insólita porque “presenta una acción en la que el agente y el paciente han entrado en un umbral de absoluta indistinción”, ya que “el pasearse es una acción en la que [...] es imposible distinguir el agente del paciente (¿quién pasea a qué?) y donde, por tanto, las categorías gramaticales de voz activa y pasiva, sujeto y objeto, transitivo e intransitivo pierden su sentido” (p.411).

Lo que la forma verbal *pasearse* pone en evidencia es que el paseo es susceptible de modificar a quien pasea, en la medida en que el *paseante* es a su vez *paseado*. Aunque el verbo “investigar” precise de un complemento (investigar algo, o a alguien), lo cual parece afianzar la posición del sujeto (*alguien* investiga algo o alguien), podríamos imaginar su forma verbal reflexivo activa: *investigarse*. El investigador también es investigado, y quizás sobre todo en un campo como el de las “humanidades”, en el que lo investigado es el ser humano.

No es extraño que una doctoranda —alguien que se *inicia* en la investigación académica— pase por episodios de crisis que le hagan dudar de su actividad. Estas crisis pueden generar un tipo de escritura: borradores, los cuales pueden, si acaso, servir para arrancar, pero que no son de buen gusto compartir con el lector, y menos en un lugar tan crucial como la introducción de una tesis doctoral. *Recherche*, en francés, o *re-cerca* en catalán, comúnmente traducidos por “investigación”, significan literalmente “volver a buscar”, y volver a buscar es precisamente lo que traté de hacer en la primera parte de la tesis doctoral. En un principio, no tenía previsto compartir estas reflexiones iniciales, pero más adelante me pareció que tenían que estar la tesis, y que sólo podían estar aquí, en el inicio. Plantear la pregunta *¿En qué consiste investigar hoy en filosofía de la educación acerca del aprendizaje?* me pareció la mejor preparación a la lectura que podía ofrecer al lector, porque era una manera de implicarlo en la investigación.

Volvamos a nuestro turista. Al consultar el mapa, coge referencias, se hace una idea de la ciudad; sin embargo, una vez en la ciudad, se convierte en paseante —a condición de dejar el mapa. Echa a andar, y observa, se detiene, en ocasiones aprieta el paso, regresa donde ya estuvo (a veces queriendo, otras sin querer), se pierde, vislumbra atajos, o los descubre por azar; acaba descubriendo lugares que no estaban anunciados en el mapa, encontrándose con gente. Paseando es cuando una se da cuenta de que el mapa dice muy



poco de una ciudad, y todavía menos de una experiencia de la ciudad, la cual solo puede tener lugar fuera del mapa. Sin embargo, hay una clase de turista empecinado, que incidirá constantemente en los puntos en común entre su visita y el mapa; idealmente, de regreso a casa, podrá decir “vi todo lo que había que ver”, o sea, todo lo que estaba en el mapa. No obstante, se habrá perdido todas esas cosas que no estaban previstas y que sin embargo se cuelan constantemente entre la ciudad de bolsillo y la ciudad real, pudiendo ser la base de una experiencia real, íntima de la ciudad. Esas cosas que solo pueden pasar cuando el turista despega los ojos del mapa<sup>4</sup>.

El viajero realiza una inmersión en el mundo, mientras que el turista es un espectador. La diferencia entre ambos es sustancial porque, para el primero, lo que vive puede potencialmente cambiarlo; para el segundo, en cambio, lo que ve sencillamente no forma parte de él. (González Marín, 2013, p. 15)

El turista obstinado no pasea; no *se pasea*. Yo también fui turista en las ciudades de la pedagogía y de la filosofía de la educación: nada más llegar, me procuré mapas *ready-made* con la finalidad de orientarme. Gracias a ellos, pude hacerme una idea de qué es la filosofía de la educación y en qué consiste investigar en dichas áreas. Pero llegó un momento en el que me dejó de servir el mapa *ready-made*: como una ladrona, tuve que componer mi propio mapa, y, a partir de ahí, echar otra vez a andar... con la sospecha de que también, en algún momento, me acabaría despegando de mi propio mapa.

Si, como un turista, el lector esperara encontrarse en la segunda parte de la tesis la versión larga de la primera, sus expectativas se verían defraudadas. Este mapa no es un resumen de lo que sigue en el orden de exposición, ni puede serlo, porque es ontológicamente anterior a la segunda parte; como el mapa de los atracadores, éste se esbozó para preparar la acción, es decir, en este caso, como propedéutica a la escritura de la segunda parte de la tesis doctoral. Esta primera parte se ha ido tejiendo a modo de ejercicio de orientación: me sirvió para trazar líneas de acción, pero, como les pasa a los atracadores del banco, en mi mapa no podía estar incluido lo que me quedaba por pensar y escribir. Esta primera parte es, entonces, la propedéutica de *una* ruta, que sólo podrá definirse a medida que avanza la escritura de la primera parte, y dicha propedéutica cobra forma de pregunta:

---

4 Levantar los ojos del mapa no implica pasar de la representación a la presencia, o la conversión del turista en viajero o paseante, precisamente porque “el mundo se da al turista como un *prêt-à-vivre* que impide otra forma de ver o vivir *realmente*” (González Marín, 2013, p. 17). Sin embargo, las condiciones reales de esta experiencia son cada vez más precarias: por ejemplo, un dispositivo como las “google glass” impiden que “los ojos se nos vayan” al mundo, al colocar ininterrumpidamente entre nosotros y el mundo imágenes, esquemas, representaciones del mismo.

*¿En qué consiste investigar en filosofía de la educación acerca del aprendizaje?* La he dividido en tres grandes bloques, que corresponden cada uno a un segmento de la pregunta: *investigar* (capítulo III) *en Filosofía de la Educación* (capítulo I) *acerca del aprendizaje* (capítulo II). (El texto que vendrá después del mapa, o sea de la primera parte, es, desde el punto de vista del lector, *una* ruta, entre otras posibles, por el terreno explorado en el plano.)



**PRIMERA PARTE**

**INVESTIGAR HOY  
EN FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN  
ACERCA DEL APRENDIZAJE**



# Capítulo I

## Filosofía de la educación: una ocasión para explorar la relación entre filosofía y educación

Me licencié en Filosofía en el año 2009 por la Universitat de València, e inicié el doctorado al año siguiente. Probablemente hubiera sido más lógico inscribirme en el programa de doctorado de una facultad de filosofía, sin ir más lejos, de la mía, pero me matriculé en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (en adelante, UCM). Todo empieza entonces con una mudanza (a la facultad de educación) que no implica un abandono total de mi domicilio habitual (la facultad de filosofía), sino que me pone en la situación de vivir “entre dos casas”. La extrañeza de esta situación me genera al principio algo de inquietud: ¿en qué suerte de investigación me estoy embarcando? ¿Qué contestar a la pregunta “¿De qué va tu tesis?”? *Es una tesis de filosofía sobre educación; es un trabajo de investigación educativa sobre la filosofía; es un doctorado en educación desde la filosofía...* Afortunadamente, existe una categoría que parece estar hecha a medida para la situación en la que me encuentro: “Filosofía de la Educación”.

La cátedra del Director de mi tesis, Fernando Bárcena, es de “Filosofía de la Educación”: de repente, mi trayectoria académica queda justificada. Durante los dos primeros años del doctorado, me amparo a la etiqueta: no siento la necesidad de cuestionar el sintagma nominal al que mi actividad está asociada. Pero en algún momento la inquietud irrumpe para instalarse, hasta que acaba entorpeciendo mi investigación. Había un nombre para lo que estaba haciendo, pero ¿qué significaba?

## Filosofía de la educación: una disciplina

En un artículo dedicado a la Filosofía de la Educación en España, Gonzalo Jover, catedrático de Teoría de la Educación de esta facultad, afirmaba: “At the turn of a new century, we can affirm that Philosophy of Education in Spain has achieved a state and status of a consolidated branch of knowledge.” (2001, p.361). Quince años más tarde: sólo hay una cátedra de Filosofía de la Educación en activo en España; la asignatura se imparte únicamente en las facultades de educación, en el Grado de Pedagogía; no siempre es obligatoria, en algunos lugares ni siquiera la ofertan.

La filosofía de la educación lucha por conservar su sitio en el mundo académico; incluso en Brasil<sup>5</sup>, o en Francia<sup>6</sup>, donde la filosofía de la educación sí goza de un reconocimiento mayor que en España, no puede dejar de rendir cuentas al mundo académico. Como apuntó Wilfred Carr, parece que la filosofía de la educación se limita a generar “rhetorical devices designed to convince the discipline's external audience of its significance for educational policy and its relevance to educational practice” (2004, p. 56). En España, y no solo, una disciplina como Filosofía de la Educación se ha vuelto prescindible. Los filósofos de la educación son, ahora, poco más que figuras marginales cuya actividad académica suele ser considerada como obsoleta (no se adaptan a los nuevos tiempos pedagógicos) y/o poco práctica (no se ajustan a la realidad educativa). Pero entonces, ¿en qué consiste esta disciplina en vías de extinción que lucha por su solidez, en la que me toca investigar?

En primer lugar consulté la literatura especializada e interrogué a los expertos en el campo, pero, como le pasó a Descartes, no encontré ni en los libros ni en los doctos la

---

5 Brasil cuenta con un Grupo de Trabalho em Filosofia da Educação consolidado en el cuadro institucional de la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Severino, 2002, p. 279), así como programas de Post-Graduação y dos recientes grupos de estudio específicos en Filosofía de la Educación. Maximiliano López, Pedro Pagni y Walter Kohan son algunos de los filósofos de la educación más potentes en la actualidad en Brasil, algunos de ellos especialmente comprometidos con la filosofía para y con niños.

6 La filosofía desempeña un papel notable en la sociedad francesa. Algunos filósofos, como el (también político) Jules Ferry, André Comte-Sponville, Alain Finkelkraut o Michel Onfray gozan de popularidad mediática: son frecuentemente invitados a programas televisivos —no todos ellos intelectuales— y algunos de sus libros se venden como best-seller —*Las palabras y las cosas*, de Michel Foucault, llegó a serlo. Este papel de la filosofía se refleja en el sistema educativo: la carga lectiva de esta asignatura es muy importante en los dos últimos años de secundaria, tanto en ramas literarias como científicas. Últimamente, se está estudiando la posibilidad de incorporar oficialmente la enseñanza de la filosofía en primaria, e incluso en la etapa de educación infantil (ya ha habido numerosas iniciativas llevadas a cabo en forma de talleres de filosofía en ambos niveles educativos.) En el campo de Filosofía de la Educación, destaca la Société Francophone de Philosophie de l'Éducation. Jean Houssaye, Philippe Meirieu y Michel Fabre son algunos de los filósofos de la educación más importantes en Francia actualmente.

respuesta que anhelaba encontrar, más bien tuve la sensación de que nadie sabía decir muy bien en qué consistía exactamente la Filosofía de la Educación<sup>7</sup>. La disparidad de las respuestas me llevó a indagar más allá de la esencia de la filosofía de la educación: empecé a preguntarme por el propio concepto de “disciplina”. *Todo el mundo* sabe qué es una disciplina: un determinado área de conocimiento, con sus propios objeto, metodología, funciones. Sin embargo, en la universidad actual, recientemente sellada en Bolonia, disciplinas tan diferentes como Historia de la Literatura Moderna Inglesa y Materiales de Construcción en Arquitectura, “como por arte de magia, se tornaron equivalentes [...] puesto que [...] se dejaban traducir a un número de créditos” (Pardo, 2008, p. 4)<sup>8</sup>. Las fronteras entre disciplinas se desdibujan: ha dejado de ser esencial el conocimiento específico que tiene un profesor en particular, lo que cuenta ahora es el *número* de créditos que ha de impartir, según su perfil docente. Se supone que esta nueva manera de mirar, no sólo a la región académica, sino al mundo en general, es “más realista en la medida en que el mundo efectivo no está constituido por un conjunto de compartimentos estancos” (González Marín, 2013). En este sentido, pensar el concepto de disciplina en plena fiebre interdisciplinar está probablemente fuera de lugar.

La palabra “disciplina” suele estar asociada a términos tan malsonantes como “autoridad”, “opresión”, “control” u “obediencia” (Masschelein y Simons, 2013, p.57)<sup>9</sup>. Está pasada de moda en la universidad: antes, se trataba de *cursar asignaturas*, o *disciplinas*; ahora, se *hacen créditos*. Sin embargo, no parece que podamos excluir la disciplina de la dimensión formativa de nuestra vida tan fácilmente: “Practice and study are impossible without some form of discipline, that is, without following or abiding by a number of rules.” (p.57). Los ejemplos de Literatura Moderna Inglesa y Materiales de Construcción mostraban que una disciplina se define por un determinado contenido u

---

7 Las malas lenguas dicen que la Filosofía de la Educación reúne los más profundos teóricos de la educación y los filósofos más mediocres. Paul Standish, al preguntarse si la filosofía de la educación puede ser considerada como una disciplina, escribe: “La actitud hacia la materia de quienes se sitúan “a la cabeza de la filosofía” está con frecuencia teñida de sospecha: a menudo piensan en la filosofía de la educación como algo propio de aficionados, poco rigurosos y carentes de un cuerpo de trabajo original y auto-diferenciador.” (2007, p.20)

8 Esta tendencia hacia la convergencia de disciplinas es una de tantas caras del camino hacia la llamada “sociedad del conocimiento”, en la cual juega un papel muy importante el concepto de “red”. La “sociedad-red” facilita interconexiones entre ámbitos tradicionalmente separados, por ejemplo entre los periodistas y la población, a través de las nuevas tecnologías (Tubella i Casadevall y Vilaseca i Requena, 2005); es esta misma idea de “red” la que fomenta la convergencia de las disciplinas. Aunque el origen de la equivalencia entre disciplinas es la continuación lógica de un desplazamiento que ya estaba explicitado en *El Capital*, de Karl Marx: trabajos muy diferentes entre sí de repente equivalen lo mismo cuando se empiezan a contar en horas de trabajo.

9 La palabra “disciplina” no suena a obediencia u opresión por nada: “disciplina” es también el nombre de un instrumento que se emplea para someter los cuerpos a un determinado régimen de aprendizaje.



objeto; aquí, vemos aparecer otro sentido de “disciplina”: un modo reglado de hacer. Pero la polisemia es tan solo aparente, ya que “son los *modos de hacer* esencialmente lo que determina las demarcaciones disciplinares; y para que se den efectivamente *modos de hacer* estos han de sustentarse en reglas; sólo existen en la medida en que siguen reglas.” (González Marín, 2013, p.51). Una disciplina, entonces, no sólo se define por su objeto o su contenido, sino por la forma en la que nos relacionamos con dicho contenido. Podríamos todavía apuntar a otro —aparentemente otro— sentido de “disciplina”: seguir las reglas no es tan sencillo como leer el manual de instrucciones de un juego y *ponerse a jugar*. En efecto, jugar a un nuevo juego implica *familiarizarse* con sus reglas, y ese período de familiarización precisa paciencia, rigor, mucha atención, perseverancia, en una palabra: *disciplina*<sup>10</sup>. Rizando todavía más el rizo semántico, diremos que hace falta *disciplina* para hacerse con la *disciplina* de una *disciplina*.

Me referiré preferiblemente a la Filosofía de la Educación como “disciplina”, prefiriéndolo a otros conceptos como “área de conocimiento” o “saber específico”. Me parece que la disciplina está más cerca del aprendiz que del experto<sup>11</sup>: para el aprendiz, las matemáticas son una “disciplina” en todos los sentidos, puesto que aprende a tratar un objeto de una determinada manera, según unas reglas. El experto, instalado en la disciplina, ya no tiene que disciplinarse. La palabra “disciplina” está cargada de una provisionalidad que la contundente expresión “área de conocimiento” ha resuelto; la etimología respalda esta hipótesis: “disciplina” proviene del latín “discere”, que es comunmente traducido por “aprender”. Si opto por referirme en *este* trabajo de investigación a la Filosofía de la Educación como una *disciplina* es porque se trata de mi primera investigación en un terreno que, además, no me es familiar; soy *aprendiz*, por (doblemente) inexperta, *novicia*<sup>12</sup>.

Quien se enfrenta a una disciplina por primera vez se encuentra con un área indefinida, desdibujada. Una disciplina se define por una determinada manera de relacionarse con un objeto, una forma reglada de manipularlo. La psicología, la filosofía y la antropología tienen el mismo objeto de estudio: el ser humano; sin embargo, sus enfoques, sus métodos, y también sus preocupaciones son de diferente índole. El water-polo

---

10 “La disciplina que se enseña y la disciplina que hay que mantener son una misma y única cuestión” (Meirieu, 2013, p. 81); “Es pues en la profundización de la disciplina que se enseña donde se encuentran los fundamentos de la disciplina que se hace respetar” (p. 91)

11 “Aprendiz” proviene del francés “apprenti”, adjetivo que servía para calificar a alguien inexperto. (Robert, 2010)

12 Además, la Filosofía de la Educación parece estar atravesada por una crisis de identidad que puede volver a poner, cada vez, a cualquiera de sus estudiosos en el lugar del aprendiz que se zambulle en la disciplina por primera vez.

y el fútbol-sala, disciplinas deportivas, son modos de relacionarse con una pelota, aunque ésta no sea exactamente la misma, y las reglas del juego sean diferentes. Pero tanto las reglas como los objetos cambian, e incluso las disciplinas cambian de nombre, en función del tiempo y del lugar. Es evidente que las disciplinas son construcciones históricas, contingentes. Las disciplinas que conocemos hoy no han existido siempre: nacieron en el momento en el que un número importante de personas empezaron a relacionarse con un objeto de una determinada manera (por ejemplo la psicología, o de más claramente la informática...) <sup>13</sup>. Una disciplina puede incluso no cambiar de nombre, y sin embargo, sí cambiar sus objetos y la relación que los entendidos mantienen con éstos. Para los griegos antiguos, la física era el estudio del origen de la realidad, que en esa época era la naturaleza, o la *physis*; para algunos, la realidad era causada por el fuego, para otros por el aire, o el agua, etc. Hoy, la física se define como una “ciencia que estudia las propiedades de la materia y de la energía” (Física, 2012), que son considerados como los dos componentes de la realidad. A pesar de estas alteraciones, el nombre de la disciplina permanece.

Si las disciplinas son determinadas maneras, siempre históricas, de tratar un determinado objeto, entonces podríamos pensar que, como en el caso de la Física, bajo el rótulo “Filosofía de la Educación” caben muchas formas de definir y de relacionarse con un objeto. Pero entonces, ¿cual es el objeto de la filosofía de la educación? ¿Y qué relación entretiene con éste? ¿Caben varias maneras de entender la Filosofía de la Educación? En definitiva: ¿qué es la filosofía de la educación? De momento, “Filosofía de la Educación” no es más que el nombre de una disciplina, de la disciplina académica a la que mi doctorado está adscrito; un “paraguas” bajo el cual recoger el conjunto de mis actividades de investigación. *¿Qué es filosofía de la educación?* es una pregunta situada: la planteo como joven investigadora en la disciplina académica “Filosofía de la Educación” <sup>14</sup>, y también como potencial profesora de universidad especializada en dicha disciplina (en teoría), o afines. Por lo tanto, nos preguntamos aquí por la Filosofía de la Educación en tanto que disciplina de investigación susceptible de ser enseñada <sup>15</sup>.

---

13 De la misma manera, las disciplinas mueren cuando las personas dejan de dedicarse a ella (es el caso de la alquimia, por ejemplo). (En la medida en que hemos definido, provisionalmente, la disciplina como una forma de relacionarse con un objeto compartida por un número importante de expertos, podemos comparar la evolución de las disciplinas a la evolución de las lenguas. Lengua viva, dialecto y lengua muerta son tres estad(i)os que quizás podrían extrapolarse a la vida de una disciplina.)

14 Por lo tanto la pregunta principal está inevitablemente ligada a esta otra: *¿Cómo investigar* en filosofía de la educación?, que a su vez se confunde con esta otra: *¿Cómo aprender a investigar* en filosofía de la educación?

15 Mi experiencia en la docencia de la asignatura Filosofía de la Educación (y afines) ha resultado desempeñar un papel clave en mi investigación. Iniciar a los estudiantes en una disciplina en la que yo misma me estaba formando me ha llevado a plantearme y replantearme numerosos aspectos de mi

Cuando queremos saber algo que ignoramos, parece natural preguntar *qué es* ese algo: ¿*Qué es* “filosofía de la educación”? No obstante, como señaló Friedrich Nietzsche, retomando el gesto del sofista Hippias, esta formulación no es inocente (Deleuze, NPh, p.87): las preguntas que empiezan por “¿Qué es...?” buscan delimitar definitivamente los contornos del objeto por el que se pregunta. Sin embargo, todo objeto está inserto en un *devenir*, inmerso en un flujo continuo que hace que las cosas nunca *sean* sino *estén deviniendo*. El peligro que corremos al preguntar “*qué es*” filosofía de la educación, es el de ignorar los movimientos internos a la disciplina, reduciéndola así a una fotografía fija. Nietzsche propone sustituir el “qué” por el “quién”: no hay neutralidad, todo está cargado de fuerzas, atravesado de intereses que empujan el devenir en uno u otro sentido. Formulaciones como “¿*Quién* es el filósofo de la educación?” o “¿*Quién* era el que hacía filosofía de la educación hace treinta, cincuenta, cien, trescientos años?”, tratan de considerar el objeto que nos ocupa, la disciplina de la filosofía de la educación, en su devenir.

También podríamos preguntar *qué significa* “filosofía de la educación”. En sus *Investigaciones Filosóficas*, el filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein demostró que no hay una conexión fija entre las palabras y las cosas, sino que son los grupos de hablantes los que marcan los sentidos y significados de las diferentes unidades lingüísticas a través de su *juegos del lenguaje* (2004). Volviendo a Nietzsche, podemos suponer que dichos usos nunca son neutros ni arbitrarios, sino que están atravesados por determinados intereses. Preguntarse “¿*Qué significa* “filosofía de la educación?”” nos llevaría a analizar, en palabras de Foucault, “el orden del discurso”: qué tendencias (políticas, sociales, económicas, ideológicas) sostienen nuestras costumbres lingüísticas, en qué medida influyen los significados envueltos en el significante “filosofía de la educación” en nuestras prácticas educativas y pedagógicas.

Las disciplinas las hacen y deshacen grupos de personas, que están unidas por un determinado juego de lenguaje, una *jerga*. La jerga no es solo una manera *especial* de nombrar la realidad, sino un modo de estar en la realidad, de habitarla, de intervenir en ella. Preguntar “¿qué es la filosofía de la educación?” en el contexto del presente trabajo de investigación es preguntarse por las diferentes maneras de enfocar esta disciplina, prestando especial atención a los motivos, intereses que sostienen los diferentes estilos. Nos interesa especialmente saber quiénes han sido y son los *filosofantes* de la educación y qué ha

---

investigación. De hecho, el presente capítulo debe su existencia a una clase de Filosofía de la Educación del segundo cuatrimestre del curso 2013-2014.

llegado a significar y significa para éstos la filosofía de la educación.

Parece que nuestras reflexiones nos llevan a la historia de la disciplina, pero antes de proseguir, nos quedan por subrayar algunos aspectos gramaticales. “Filosofía de la Educación” es un sintagma compuesto por dos sustantivos: filosofía y educación. Podría tratarse de una disciplina “a caballo” entre la filosofía y la educación, una disciplina “mixta”, formada por dos disciplinas, salvo que la educación no parece ser una disciplina en sí, sino un fenómeno que, en todo caso, puede ser tomado como objeto de estudio<sup>16</sup>. “Filosofía” es el núcleo de este sintagma, y “de la educación”, su complemento; sintácticamente hablando, “filosofía” es el término más importante. Siguiendo las cavilaciones llevadas hasta ahora acerca del concepto de disciplina, podríamos suponer que la filosofía de la educación es una disciplina que tiene como método —como disciplina en el sentido de regla de juego— la filosofía y como objeto la educación. Supondremos que lo que se hace en filosofía de la educación es, en principio, filosofar sobre la educación, o pensar la educación filosóficamente. (Estas consideraciones gramaticales no son determinantes, pero sí indicativas: la gramática nos sirve guía, aunque quizás nuestras reflexiones nos acaben llevando por otros caminos.)

Entonces, además de pensar la educación y la filosofía, reflexionar sobre la “filosofía de la educación” implicaría pensar también la relación entre ambas: ¿cómo se filosofa acerca de la educación? Como último apunte gramatical, observamos que “filosofía” y “educación” están unidos por la preposición “de”, de la cual el diccionario de la RAE cataloga 27 usos diferentes. Preguntarse por el sentido de la preposición “de” puede resultar de utilidad para entender el alcance de una expresión: Gilles Deleuze mostró que la partícula “de” en la expresión nietzscheana “voluntad de poder” había sido malinterpretada, por lo que durante mucho tiempo la novedad de Nietzsche, quien entendía por “voluntad de poder” algo completamente distinto de sus antecesores y sucesores, pasó desapercibida (NPh, p. 91). José Antonio Ibáñez-Martín, catedrático emérito de Filosofía de la Educación, analizó en su día los diferentes sentidos del sintagma

---

16 La confusión entre pedagogía y educación es constante, y resulta difícil no caer en ella. En la UCM, la facultad donde se cursan los estudios de pedagogía y magisterio se llama “facultad de educación”. Si las facultades universitarias son lugares en los que se enseñan y aprenden disciplinas, entonces la facultad de medicina, o la de psicología, llevan bien su nombre: no las llamamos facultad del cuerpo o facultad del alma, por ejemplo. “Facultad de educación” es una elección desafortunada, en la medida en que no rinde cuenta de la especificidad de la actividad que alberga dicha facultad, ya que en todas las otras facultades se educa. Sería más adecuado llamarla “facultad de pedagogía”, o de “disciplinas afines a la educación”. La confusión permanente entre “educación” y “pedagogía” muestra al menos dos cosas interesantes: la primera, que el objeto “educación” ha sido abducido por la disciplina, y en concreto por una disciplina, la pedagogía. Habrá que ver qué formas de relacionarse con la educación hay detrás del concepto “pedagogía”.

“filosofía de la educación”, con el objetivo de arrojar alguna luz sobre la relación entre la filosofía y la educación (1982). Pero puede que llevar el análisis hasta la partícula “de” sería llevar nuestro análisis en una dirección desacertada. “Voluntad *de* poder” es una expresión acuñada por alguien, que tendría sus razones para decir “Wille *zur* Macht” en vez de otra cosa: en ese caso ahondar en los diferentes usos de la preposición “de” nos permite entender lo que quiso decir el autor. El caso de una expresión como “filosofía de la educación” es bien diferente: puede albergar numerosas concepciones y prácticas sobre las cuales la gramática no puede ilustrarnos. Además, y con más razón en un ámbito como la educación, corremos el riesgo de estar buscando lo que *debería* designar la expresión, en vez de atender a los fenómenos reales que están asociados a ésta. ¿Será que nuestro empeño en entender *qué es la filosofía de la educación* esconde una maniobra de justificación? ¿Será que lo que buscamos es encontrar *la manera correcta* de hacer filosofía de la educación, para poder seguir las reglas de la disciplina?

Decíamos que nuestra investigación acerca de la filosofía de la educación parecía ponernos sobre la pista de un recorrido histórico. Pero entonces, bastaría con remitirnos a uno de los numerosos manuales de la historia de la disciplina: en ellos, encontramos los movimientos tipificados, las corrientes más importantes por fecha y lugar de aparición, su difusión, las modas temáticas. Por supuesto, parte del trabajo de investigación ha consistido en consultar la literatura especializada en la disciplina que investigo, pero intuí que una *buena* iniciación a la disciplina no podía consistir en un “vaciado bibliográfico”, por muy exhausto que fuera: ¿aprendería realmente algo listando las corrientes y, quizás, decantándome por una, la más coherente, la más eficaz, o la más reciente? De todos modos, por eso empecé. Lo que la literatura especializada me proporcionó son nombres y definiciones de corrientes, categorías de interpretación, hitos históricos en la evolución de la disciplina, autores relevantes, pero todos estos elementos *no bastaban* para formar a una *novata* que quiere familiarizarse con la disciplina, de la misma manera que un aprendiz de carpintero tampoco se limita a estudiar manuales de carpintería para aprender el oficio<sup>17</sup>.

Sin duda, han contribuido en gran parte a mi formación en filosofía de la educación los artículos que he leído, los congresos a los que he asistido, pero hasta cierto punto,

---

17 Se puede objetar que la filosofía de la educación es una disciplina intelectual, y la carpintería una disciplina manual, que si bien es cierto que un aprendiz de carpintería no puede limitarse a estudiar manuales de carpintería, es lógica que quien se inicia en filosofía de la educación se forme leyendo. En primer lugar, me parece que habría que revisar la división entre las disciplinas intelectuales y manuales, recurrir a dicha división es una manera muy cómoda de zanjar el asunto. Lo que quiero decir es que hay un punto en el que leer muchos y buenos manuales de filosofía de la educación u otras disciplinas relacionadas con la educación no basta para familiarizarse con la disciplina.

porque los mapas ofrecidos para colmar la ignorancia cuanto antes también esconden temas, preguntas, problemas que son silenciados. ¿Qué es lo que interesa investigar en filosofía de la educación? O ¿A quién y para qué enseñamos filosofía de la educación? A la filosofía de la educación española llegan muchos filósofos de formación, y sin embargo esta disciplina no se imparte en las facultades de filosofía. ¿Cómo se explica esta situación? Muchas veces, la manera de silenciar estas preguntas es recurrir al “todo el mundo sabe que”: hay cosas que no merece la pena preguntar. Pero el aprendiz, como todavía no sabe lo que está claro y lo que no, lo que merece la pena preguntar y lo que no tiene interés, sí puede todavía verse sorprendido por estas preguntas, mientras constata que no ocupan ningún lugar en los manuales.

El siguiente y último bloque desarrolla *una* historia de la filosofía de la educación, desde un punto de vista, el de una joven investigadora que anhela conocer mejor la disciplina a la que su actividad está asociada<sup>18</sup>. El enfoque que mejor se adapta a esta labor no es tanto histórico como *historiográfico*<sup>19</sup>: se tratará de captar dónde se encuentran y desencuentran la filosofía y la educación, más allá, o a pesar de sus relaciones cristalizadas. Aquí está en juego mucho más que una disciplina llamada, con mayor o menor fortuna, “filosofía de la educación”: esta expresión es nuestro punto de partida para la reflexión, pero la tomamos aquí como una ocasión para explorar las relaciones entre filosofía y educación, desde luego en el mundo académico, y esperemos que también más allá o más acá del mismo.

---

18 En el transcurso de la redacción de esta parte del capítulo, leo por primera vez el artículo “Philosophy and Education”, de Wilfred Carr, y encuentro que Carr preconiza lo que yo estaba tratando, torpemente, de hacer, sin saber si tenía algún sentido hacerlo: “What practitioners are initially taught by practical philosophy is that the practice in which they are engaged has a history and thus that they are the inheritors of an historical tradition which enshrines the goods internal to their practice and through which the largely unarticulated body of practical knowledge and standards of excellence implicit in their practice are conveyed. But as well as teaching practitioners to think about their practice historically, practical philosophy also teaches them that the understanding of their practice bequeathed to them by history and tradition is neither immutable nor fixed and that, in the course of the history of their practice, previously established modes of practical knowledge and understanding have been continuously re-interpreted and reconceived by previous generations of practitioners in order to find answers to the kind of practical questions that *they* had to face—questions which *they* could only resolve by reflectively revising and reconstructing the pre-reflective understanding of *their* practice that tradition had provided to *them*.” (2004, p.63).

19 “En apparence, ou plutôt selon le masque qu'elle porte, la conscience historique est neutre, dépouillée de toute passion, acharnée seulement à la vérité. Mais, si elle s'interroge elle-même et si, d'une façon plus générale, elle interroge toute conscience scientifique dans son histoire, elle découvre alors les formes et les transformations de la volonté de savoir qui est instinct, passion, acharnement inquisiteur, raffinement cruel, méchanceté ; elle découvre la violence des partis pris : parti pris contre le bonheur ignorant, contre les illusions vigoureuses par lesquelles l'humanité se protège, parti pris pour tout ce qu'il y a de périlleux dans la recherche et d'inquiétant dans la découverte.” (Foucault, 2001a, p.1023)

## Filosofía y educación: *una historia*

La historia que sigue se centra en los papeles que la filosofía interpreta a lo largo de su aventura pedagógica. La filosofía ocupó durante mucho tiempo un lugar privilegiado en la investigación acerca de la educación, pero es considerada en la actualidad como una forma marginal, residual de pensar la educación. Otras disciplinas, consideradas más aptas para estudiar el fenómeno educativo, desbancaron la filosofía de la educación. En el terreno pedagógico, la filosofía de la educación recibe un trato parecido al de un profesor emérito: se reconoce su labor, pero su momento de gloria ya pasó, y se le sigue considerando “por cortesía”. Sin embargo, la filosofía ha encontrado varias maneras de seguir formando parte de las disciplinas afines a la educación; veremos que no todas esas opciones son igual de filosóficas.

### *Ordenación pedagógica*

Siempre ha habido educación, mientras que la pedagogía tal y como la conocemos ahora, es decir, en tanto que conocimiento consolidado exclusivamente centrado en la educación, es una creación muy reciente<sup>20</sup>. El pedagogo no siempre ha sido un *experto* en educación. Durante mucho tiempo, la pedagogía se consideraba como “l'art du pédagogue, fait de la répétition et l'amélioration lente.” (Blais, M-C., Gauchet, M., y Ottavi, D., 2002, p. 101). La pedagogía era un arte, o incluso una *artesanía*, en el sentido de que el pedagogo compartía sus “trucos”, sus “métodos”, esperando contagiar a otros pedagogos. Esto parece difícil de entender, en una época en la que todo asunto tiene su experto, no obstante, si lo pensamos bien, que quien eduque (enseñe, forme, instruya), reflexione —más o menos consciente, profunda, rigurosamente— sobre su manera de educar, con el objetivo de intentar mejorarla, resulta de lo más natural. El propio Gabriel Compayré, uno de los padres de la pedagogía moderna europea, afirma en el artículo “Pédagogie” de la *Grande Encyclopédie* que más acá de una ciencia de la educación, “il y a toujours au moins une pédagogie provisoire, une pédagogie du bon sens, qui dérive des réflexions que les hommes ont accumulées, depuis des siècles, dans leurs efforts pour élever leurs enfants le mieux possible” (1885-1902, p. 213).

---

20 Esta observación es extensible a cualquier otra relación entre un objeto y una disciplina que se pone a estudiar dicho objeto, pero en el caso de la pedagogía y la educación, que tienden a ser confundidas, quizás no venga mal recordarlo.

Según qué historia de la pedagogía consultemos, habrá marcado el comienzo de la disciplina la publicación del *Emilio* de Jean-Jacques Rousseau, o, dos siglos antes, de la *Didáctica Magna* de Comenio, e incluso obras muy anteriores. Pero es sólo a posteriori que la pedagogía como conocimiento consolidado justifica su origen: en su momento, estas obras eran islotes del pensamiento pedagógico, todavía cercanas a la pedagogía artesana del buen sentido. Sin embargo, llegó un momento en el que la educación se vio arrancada de los brazos de sus artesanos: había que coronar la práctica educativa, dejarla en manos de educadores improvisados se volvió demasiado arriesgado. La institución emprendió su colonización de la educación: apareció la escuela, y los pedagogos artesanos cedieron paso a la figura del maestro de escuela. A los maestros también hubo que empezar a formarlos, con lo que la pedagogía pasó de ser un arte contagiante a otros artesanos—pedagogos a convertirse en una ciencia —cuasi— exacta cuya función principal era la de formar masivamente a maestros. Como muchas otras posibilidades del pensamiento, la pedagogía se vio forzada a pasar por un corsé disciplinar.

Suelen mencionarse dos hitos que marcaron el desarrollo de la pedagogía moderna: la reforma de las escuelas superiores y universidad alemanas, ideada y ejecutada por el cabeza del departamento de educación del ministro de cultura prusiano, Wilhem von Humboldt, así como el impulso teórico por la autonomía de la disciplina académica *Pädagogik*, efectuado por el filósofo Johann Friedrich Herbart. En el corazón de tamaño movimiento de reforma educativa está el concepto de *Bildung* que, aún bien *enraizado en la realidad alemana*, ha marcado profundamente el destino del saber experto europeo sobre la educación, en particular en lo que concierne a su desarrollo académico. La *Bildung* no tiene traducción exacta a ningún otro idioma: “se dice que *Bildung* es algo diferente a educación o instrucción, donde la educación es más bien vista como la adaptación a condiciones dadas; al tiempo que se considera que *Bildung* es mucho más que la transmisión de conocimientos en las escuelas.” (Horlacher, 2014, p.36). El concepto de *Bildung* se arraigaba en un determinado ideal de ser humano, cuya determinación recaía, como parecía natural, en la competencia filosófica. Pero el reino filosófico no perduró: el interés general por la educación se fue desplazando hacia la enseñanza y sus resultados, asunto en el que la obsolescencia de la filosofía se hizo patente.

La pedagogía en tanto que saber *experto* sobre educación fue impulsada y consolidada por pensadores, la mayoría de ellos de formación filosófica. Este guión es



común a las potencias europeas decimonónicas, en Alemania<sup>21</sup> por supuesto, pero también en Francia, donde Henri Marion et Gabriel Compayré son considerados como los padres de la “science de l'éducation”<sup>22</sup>. Según Marion, la ciencia de la educación concierne todos los asuntos que atañen al desarrollo del hombre, en tanto que puedan ser dirigidos (1887). Todos los procedimientos dirigidos habían de ser unificados por principios y fines de la misma naturaleza: “[...] la philosophie est ici la garantie de la prévalence des finalités sur les moyens employés. La finalité de l'éducation est d'éveiller en l'enfant “la liberté de l'homme” et d'en faire un sujet moral.” (Blais et al., 2002, p.86) En la medida en que era la única disciplina legitimada para postular un ideal moral común de la educación, la filosofía fue la candidata ideal para ordenar<sup>23</sup> la educación. Tenía la responsabilidad de mejorar la práctica educativa, aportándole seriedad y rigor: “la science de l'éducation est une manière de philosopher à partir de la pratique de l'éducation, où d'élever cette pratique à rigueur philosophique” (p. 87). Hace no mucho más de un siglo, el viejo sueño formulado en *La República* se hacía realidad: la filosofía se ponía al mando del movimiento pedagógico, tomando las riendas de la educación. Entonces, el resto de las incipientes ciencias sobre educación “trabajaban” para la filosofía; eran, por así decirlo, sus súbditas: “Les sciences, telles la psychologie, peuvent coopérer à la poursuite de ce but à condition que leur place et les limites de leur emploi soient définies par la réflexion philosophique” (p.87).

No obstante, la filosofía no se impuso repentinamente: numerosos de los pedagogos-artistas que se siguen estudiando en las facultades de educación estaban inspirados por filósofos, lo cual no resulta sorprendente, puesto que, a lo largo de la historia, muchos filósofos se han interesado por la educación<sup>24</sup>. La filosofía y la educación estaban

---

21 Para profundizar en la cuestión pedagógica en Alemania, véase *El misterioso caso alemán. Un intento de comprender Alemania a través de sus letras*, de Rosa Sala Rose (2007), y *El ocaso de los mandarines alemanes. La comunidad académica alemana, 1890-1933*, de Fritz K. Ringer (1995).

22 Los creadores de la pedagogía universitaria en Francia la bautizaron “ciencia de la educación”. Las ciencias de la educación, en plural, aparecen más tarde, afianzándose al principio del siglo XX, principio de la marginización de la filosofía en el pensamiento pedagógico.

23 “Por el orden del ser, de la verdad, de la sociedad me refiero a la estructura impuesta como necesaria y eterna desde arriba, desde fuera del escenario material de fuerzas; empleo, en cambio, la palabra organización para designar la coordinación y acumulación de encuentros y desarrollos accidentales (en el sentido filosófico, es decir, no necesarios) procedentes desde abajo, desde el interior del campo inmanente de fuerzas. En otras palabras, no concibo la organización como una huella del desarrollo ni como la visión proyectada de una vanguardia, sino, antes bien, como una creación o composición inmanente de coherencia y coordinación. En este sentido, la organización, la composición de fuerzas creativas, es un arte.” (Hardt, 2004, p.25)

24 Según el teórico inglés Paul Standish: “En cierto sentido, la filosofía de la educación es por lo menos tan antigua como Platón o Confucio [...] y los filósofos de todos los tiempos han dedicado, a veces de manera indirecta y otras directa, amplias consideraciones a temas educativos. Podemos recordar, significativamente, a Locke y Rousseau, por supuesto pero [también] Tanto Kant como Hegel tuvieron que impartir cursos sobre educación” (2007, p.22).

naturalmente asociadas en aquella época, de ahí que los formadores de los docentes fueran filósofos durante varias décadas. Compayré, profesor de filosofía en secundaria al principio de su carrera, imparte, más o menos simultáneamente (1879-1880), un curso de “Historia crítica de las doctrinas de la educación en Francia” en la Facultad de Letras de la Sorbona, así como un curso de pedagogía en la nueva Escuela Normal Superior de Fontenay, dedicada a la formación de maestras. Marion, profesor de filosofía en el afamado lycée Henri IV inaugura el curso de “Ciencia de la Educación” en la Sorbona, en 1883; también imparte docencia en Fontenay, y algunas de sus obras, como *Lecciones de Filosofía aplicadas a la educación*, publicada en 1881, desempeñan un papel muy importante en la formación de varias generaciones de docentes en primaria y secundaria.

La reforma pedagógica atraviesa toda la Europa del 1850, removida por importantes cambios políticos, sociales y económicos. La burguesía anhela controlar la educación, hasta ahora monopolizada por los Antiguos Regímenes; para consolidarse, el régimen de producción capitalista necesita disciplinar los cuerpos, lo cual se traduce en un movimiento de escolarización masiva. España también se prepara a una importante reforma pedagógica. A finales del siglo XIX, Francisco Giner de los Ríos —que no era filósofo de formación, aunque la filosofía fue esencial en su propia formación así como en su pedagogía—, funda la Institución Libre de Enseñanza en reacción a la extrema rigidez del gobierno en cuestiones educativas. Giner de los Ríos anhelaba crear una alternativa a la universidad vigente: se trataba sobre todo de garantizar una neutralidad en la ciencia, es decir, básicamente, liberar el saber de las garras del clero<sup>25</sup>. En 1901, Bartolomé Cossío, discípulo de Giner de los Ríos, empieza a impartir en el Museo Pedagógico un curso de Pedagogía general, dedicado a la formación de maestros de primera enseñanza. Tres años más tarde, este curso se traslada a la Universidad Central con la creación de la Cátedra de Pedagogía Superior, en el marco del doctorado de Filosofía, que “constituye la primera elaboración universitaria de la ciencia pedagógica en España” (Otero Urtaza, 1994, p. 89).

Según la Real Orden del 5 de febrero de 1904: “La creación de la clase de Pedagogía en la Sección de Filosofía del Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, debe obedecer a dos capitales propósitos: 1º, El cultivo de la Ciencia de la educación, como una entre demás disciplinas filosóficas. 2º, La cultura profesional del

---

25 Sólo más tarde consideró —por sugerencia— la renovación de la educación secundaria y parece que no pensó nunca seriamente en ocuparse de la primaria. Su discípulo Bartolomé Cossío sí se preocupó de la primera enseñanza, tanto durante la época del Museo Pedagógico como después en la Universidad. Éstas y otras consideraciones acerca de Giner de los Ríos y Cossío están basadas en Otero Urtaza (1994), Ruiz Berrio (1993, 2005) y García del Dujo (1987).

Magisterio en aquel grado de enseñanza.” (citada en Ruiz Berrio, 2005, p.123). Al decretar que la Ciencia de la educación debía ser cultivada como una disciplina filosófica, se reconocía la ya aludida filiación entre la educación y la filosofía, que se concretizaba en esta ocasión en el proyecto de magisterio para los doctores en filosofía. Cossío tenía muy buena fama como profesor —de hecho su público no se limitaba a doctorandos en filosofía—: sus cursos eran reputados por la profundidad de su reflexión filosófica acerca de la educación<sup>26</sup>.

A partir de la inauguración de la Cátedra de Pedagogía Superior, la pedagogía se perfila como disciplina académica, cogiendo cada vez más terreno en la universidad española. En 1932, se crea la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, añadiéndose a las ya existentes Secciones de Filosofía, Filología e Historia. Se disuelven tanto la cátedra de Pedagogía Superior como la Escuela Superior de Magisterio —rebautizada como “Escuela de Estudios Superiores de Magisterio” en 1911. Recuperó su primera denominación en 1930—, creada en 1909 para la formación de Inspectores de primera enseñanza y de profesores de Escuelas Normales. La nueva sección estaba pensada “para el el cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos, y para la formación del profesorado de la segunda enseñanza y Escuelas Normales, Inspección de Primera Enseñanza y Directores de las grandes Escuelas graduadas.” (Decreto del 27 de enero de 1932, citado en Ruiz Berrio, 2005, p.129). A partir del momento en el que se crea una sección específica para la Pedagogía, ésta inicia su emancipación, alejándose de su madre académica, la Filosofía. Sin embargo, sigue habiendo, a día de hoy, un espacio donde la filosofía puede seguir conectada con la pedagogía académica: la “filosofía de la educación”.

En el curso académico de 1934-35<sup>27</sup> de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central se inauguraban un curso de Filosofía de la Educación, y otro de Pedagogía en el que se trataban las relaciones entre filosofía y educación. El primero de los cursos estaba a cargo del Dr Zaragüeta, y trataba de los ideales pedagógicos. La profesora Maetzu, que impartió aquel año el curso de Pedagogía, se centraba, en la parte de filosofía

---

26 Sus cursos estaban fuertemente impregnados de su propia elaboración, en constante evolución, de las ideas que estudiaba; solía empezarlos preguntando “¿A qué venimos?, ¿Por qué estudiar Pedagogía?”. Pero además, él hacía mucho hincapié en la formación de los profesores, de *todos* los profesores: el adjetivo “Superior” añadido a “Pedagogía” no aludía a una jerarquía en el profesorado, sino que indicaba un determinado modo de habitar la indagación y búsqueda que exigen los estudios superiores de doctorado.

27 Las consideraciones relativas a la pedagogía y filosofía de la educación como disciplinas universitarias se basan sobre todo en la consulta de Jover (1990), Sacristán Gómez (1992) y Ruiz Berrio (2005).

de la educación, en los fundamentos filosóficos de la pedagogía. Estas asignaturas se daban en la Sección de Pedagogía, por lo tanto en el primer año de especialidad después de los cursos comunes. La Sección emitía tres tipos de diplomas, todos dirigidos hacia la enseñanza<sup>28</sup>. Pero la filosofía de la educación no era una “filosofía de la enseñanza”: todavía se trataba de una filosofía generadora de ideales morales para la educación y que aspiraba a la fundamentación de la pedagogía.

Durante muchos años, la Filosofía de la Educación se imparte casi invariablemente en el primer curso de especialización pedagógica como asignatura fundamental<sup>29</sup>, y tiene un claro corte metafísico<sup>30</sup>. Esta asignatura trataba de mantener el carácter reflexivo de la pedagogía, que algunos temían ver evaporarse, como es el caso de García Morente, decano de la Facultad de Filosofía durante los años de la corta República. García Morente era filósofo de formación, y estaba muy implicado en la organización de los estudios universitarios<sup>31</sup>. Estaba convencido de que la pedagogía y la filosofía son asuntos que están íntimamente ligados, en la medida en que se ocupan del mismo objeto: el pensamiento. Temía que la pedagogía se alejara de la filosofía y terminara ensalzando los métodos de enseñanza por encima —y a costa— del pensamiento (1975).

El papel que desempeñó la filosofía en el saber acerca de la educación fue el de reagrupar el disperso saber-hacer artesano en torno a unos ideales morales que debían guiar la práctica educativa; de hecho, la palabra “pedagogía” “a ensuité désigné la science de l'éducation, la philosophie de cette pratique” (Blais et al., 2002, p.101). La filosofía impulsó la creación de las escuelas normales, y, en general, fue la que introdujo la pedagogía en el mundo académico. Pero, a su vez, también introdujo el germen de la especialización: el saber acerca de la educación se deslizaba, poco a poco, hacia un saber acerca de la

---

28 El certificado de estudios pedagógicos, de un año de duración, para licenciados en Filosofía y Letras o Ciencias que quisieran opositar a Cátedras en Segunda Enseñanza o Escuelas normales de su especialidad; la licenciatura en Pedagogía, de tres años de duración para Bachilleres o Maestros de Primera Enseñanza, diseñada para opositar a Cátedras de Pedagogía en Escuelas Normales, y también para futuros Inspectores de Primera Enseñanza y Directores de Escuelas Graduadas; y finalmente, el doctorado en Pedagogía, para opositar a Cátedras universitarias de dicha especialidad.

29 La asignatura, como muchas otras, sufre una interrupción durante una década como consecuencia de la Guerra Civil española; se reinstaura en el curso 1945-46. Es brevemente reemplazada por una Teoría de la Educación en el efímero plan del 1973.

30 El profesor Antonio Millán Puelles obtuvo en 1951 la primera Cátedra de “Fundamentos de Filosofía, Historia de los Sistemas Filosóficos y Filosofía de la Educación” e impartió los cursos de Filosofía de la Educación hasta el año 1968 (Altarejos, 2005, p.10). Millán-Puelles estaba convencido de que la filosofía tenía que aportar sólidos fundamentos a la teoría y práctica pedagógica.

31 El denominado “plan Morente” planteaba una prueba única al final de los estudios, a la cual el estudiante era quien decidía cuando presentarse. Las asignaturas estaban integradas, se las consideraba como un bloque formativo. Se puede estar más o menos de acuerdo con un plan de esta índole, pero lo que es evidente es que había toda una reflexión detrás, reflejo de una preocupación por mejorar el sistema de enseñanza.

enseñanza. La pedagogía empezó a depender de saberes más exactos que la filosofía, la cual habría de acabar en los márgenes del pensamiento pedagógico que ella misma había levantado.

La evolución de la pedagogía como disciplina académica en España responde a un proceso de emancipación respecto de su casa de acogida, la filosofía. La Sección de Pedagogía, creada un poco antes de la Guerra Civil, se ramifica en cuatro itinerarios diferentes en 1967. En 1975, la facultad pasa a denominarse “Filosofía y Ciencias de la Educación”. En 1976, la pedagogía cuenta con un plan de estudios propio, hasta que, tres años más tarde, nace la Licenciatura de Ciencias de la Educación. Finalmente, en 1991, los estudios de Pedagogía emigran de la Facultad de Filosofía y Letras para crear una nueva facultad junto con los estudios de magisterio. Hoy en día, la pedagogía y la filosofía están tan alejadas que las nuevas generaciones de estudiantes no alcanzan a percibir la intimidad original entre ambas disciplinas<sup>32</sup>.

Sin embargo, la autonomía de la pedagogía ha sido, y sigue siendo, una cuestión controvertida: si la pedagogía es el saber experto acerca de la educación, la educación es un fenómeno que exige ser estudiado desde múltiples perspectivas, como la antropología, la política, la medicina, etc. José Manuel Touriñán trata de resolver esta aporía argumentando que la pedagogía tiene *autonomía funcional*, aunque no goce de una *absoluta independencia disciplinar*, lo cual quiere decir que crea sus propios conceptos, problemas y formas de resolverlos, aunque está asociada a otras disciplinas (2008, p. 177). El camino hacia la autonomía de la pedagogía se ha traducido en “a progressive emancipation [...] from their original philosophical root, often under the guise of setting up a more scientific and technical kind of knowledge.” (Jover, 2001, p. 362). Pero más bien, lo que parece es que la pedagogía ha dejado una casa, la filosofía, para resguardarse bajo otro techo, la psicología, en un momento en el que dicha disciplina se ha vuelto más técnica, “científica”.

En 1905, Édouard Claparède publica *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Esta obra se reedita en numerosas ocasiones con ampliaciones,

---

32 Al principio de este capítulo, menciono mi sentimiento de extrañeza, al iniciar un doctorado en educación viniendo de filosofía. Este sentimiento de extrañeza se debe a que tenía muy asumida la separación entre facultades: por un lado, Educación, por otro, Filosofía. Y sin embargo, en la Universitat de Valencia Estudi General, donde estudié, Filosofía y Ciencias de la Educación comparten edificio, pero se ignoran mutuamente. Los estudiantes no nos relacionábamos entre nosotros; los profesores no hablaban apenas entre ellos tampoco y por supuesto, no organizaban nada juntos. La separación entre ambas disciplinas me pareció todavía más acusada en Madrid. La elaboración de este capítulo ha cambiado totalmente mi concepción acerca de la relación entre la educación y la filosofía, que estaba sesgada por mi propia vivencia de las tensiones institucionales.

actualizaciones, hasta 1946, fecha de la última edición, póstuma. Las teorías de Claparède se extienden por toda Europa<sup>33</sup>, en gran parte gracias a la difusión del Instituto Rousseau de Ginebra, la Escuela de las Ciencias Sociales en cuya fundación participa activamente Claparède. Éste es muy crítico con la pedagogía que se ha hecho hasta ahora; hay que “poner orden”, sobre todo tras el desastre la Primera Guerra Mundial. El prólogo de la sexta edición, de 1916, escrito en plena contienda, reza así:

Au moment où paraît ce livre, l'Europe est en ruines —ruines matérielles, ruines morales. — Pourra-t-on conjuguer, à l'avenir, un retour de barbarie analogue à celui dont nous sommes impuissants? [...] Mais on ne saurait guère rendre l'homme meilleur sans l'y préparer dès son jeune âge; [...] il importe donc de connaître et de pénétrer d'abord les secrets de son développement. On voit que la psychologie de l'enfant est appelée à jouer, dans cette rénovation de l'humanité après chacun soupire, un rôle capital. (1916, IX)

La psicología ya había empezado a interesarse por el niño a finales del siglo XIX: a principios del siglo XX, tiene la oportunidad de asociarse oficialmente con la pedagogía en un proyecto de tamaño envergadura: nada menos que la “renovación de la humanidad”. Para ello, es necesario que la pedagogía cambie de enfoque: “Le problème éducatif comporte donc deux termes: la chose à enseigner et celui à qui elle doit être enseignée —le programme et l'élève. On a jusqu'ici voué toute la sollicitude aux programmes, aux manuels: il est temps de s'occuper un peu de ceux pour lesquels ils sont censés être faits.” (p. 3) La pedagogía debe dejar de preocuparse tanto por los contenidos de enseñanza y empezar a ocuparse del niño. Claparède no se olvida del agente, el educador, pero: “ce que celui-ci doit être dépend de la façon dont il importe que l'enfant soit traité, développé. La détermination des qualités que doit posséder l'éducateur découle donc, en fin de compte, de la psychologie de l'enfant.” (p.3) En definitiva, la pedagogía debe centrarse exclusivamente en el niño.

No solo debe de cambiar el enfoque, sino también la metodología. Hasta ahora, la pedagogía no ha sido eficaz: sus tres pilares, que Claparède identifica como el buen sentido, el don y la práctica, no resuelven los problemas del educador. La pedagogía necesita proveerse de una base científica: la “*experiencia sistemática*” o “*experimentación*”, que no debe confundirse con la “*simple experiencia personal*” (1916, p. 27), ya que se trata de un *método científico* (p. 33).

---

33 Jean Piaget, que sí se estudia tanto en las facultades de psicología como de pedagogía, es, entre otros, deudor del trabajo de Claparède.

Sans doute, la pédagogie est un art qui réclame avant tout du tact, du doigté et un don de soi qui n'ont rien à faire avec la connaissance scientifique; et, en ce sens, il est bien certain que la connaissance de la psychologie ne suffit pas pour être un bon éducateur. Mais si elle ne suffit pas, elle n'en est pas moins nécessaire, car un art n'est autre chose que la réalisation d'un but, d'un idéal, par des moyens appropriés; il est donc essentiel de connaître à l'artisan à fond la matière qu'il travaille, et les moyens de la mettre en oeuvre, s'il veut en tirer les effets voulus. (p.36)

Lo que la psicología aporta a la pedagogía es que le permite “éviter la perte de temps et d'énergie des méthodes anciennes d'éducation” (Blais et al., 2002, p.93). En este contexto tan necesitado de progreso técnico, es difícil que la filosofía siga fundamentando el saber acerca de la educación. Pero la filosofía es, hasta cierto punto, responsable de su propia marginalización: algunos filósofos, como Kant y Herbart, influenciados por Rousseau, ya habían indicado la pertinencia de un estudio de corte psicológico para hacer progresar la teoría del conocimiento, y por lo tanto también la pedagogía. Refiriéndose al filósofo alemán Dietrich Tiedemann, Claparède afirma: “Et c'est encore à un philosophe —ou si l'on veut, à un psychologue, mais, dans ce temps-là, les deux choses se confondaient— que l'on doit la première observation systématique du développement mental d'un enfant.” (1916, p. 44). En otras palabras: hay que reconocer a la filosofía el mérito de haber prestado su voz a la pedagogía en un primer momento de consolidación de la disciplina, pero se trataba de un balbuceo. Ahora la pedagogía puede ponerse bajo un paraguas más seguro que el que le proporcionaban las habladurías filosóficas. Gracias a la cientifizada psicología, la experiencia necesaria a la construcción del saber pedagógico cuenta por fin con un método científico que permitirá renovar la humanidad.

No obstante, cuando alabamos la “cientifización”, sea de la pedagogía o de otros saberes, no solemos reparar en la imagen que tenemos del funcionamiento de la ciencia. Lo que nos interesa incorporar de la ciencia en la construcción del saber pedagógico es el *rigor*, y solemos dar por sentado que dicho rigor es proporcionado en mayor parte por la *neutralidad* de la ciencia, entendiendo por ello su carácter a-ideológico. El investigador en educación de las matemáticas Paul Cobb cita las siguientes palabras de Thomas Kuhn: “there is no neutral algorithm of theory-choice, no systematic decision procedure which, properly applied, must lead each individual in the group to the same decision” (2007, p.6). Pero Kuhn no pretendió mostrar que los procesos que dinamizan la ciencia son irracionales: “Instead, he was challenging the dominant view that scientific reasoning could be modeled as a process of applying general rules and procedures to specific cases” (p.6). La ciencia no

razona a partir de métodos generales, descontextualizados: la aplicación y la interpretación van de la mano. Entender un objeto ya es interpretarlo, por lo que no se puede entender la aplicación de una teoría como algo externo e independiente de la interpretación de un objeto. Esta constatación, digna de provocar una revolución en el campo de la investigación científica, y que ha sido ampliamente considerado por la filosofía contemporánea a partir de *Verdad y método*, de Hans Georg Gadamer, no parece haber tenido demasiado efecto en nuestra manera de entender cómo funciona la ciencia. Seguimos creyendo fervientemente en el carácter a-ideológico de la ciencia, y así, adherimos sin querer, pero inevitablemente a otra ideología: el positivismo<sup>34</sup>. Haciéndose positivista, la pedagogía no se ha librado de la ideología, pero lo más grave es que ha entrado en esa zona peligrosa donde cuesta mucho más reconocer los nuevos prejuicios, creencias e intereses por la convicción de haberse librado de ellos.

No solo la psicología empieza a interesarse por la educación, también es el caso de otras disciplinas, como por ejemplo la sociología, que seduce a la pedagogía con la misma táctica: el *método*. En Francia, Émile Durkheim y después Pierre Bourdieu afianzan las bases de una sociología de la educación, que considera el fenómeno de la educación en su dimensión social, analizando las causas, factores y consecuencias de determinados fenómenos educativos en la sociedad, y a la inversa, la influencia de algunos fenómenos sociales en la educación. Aún así, es fundamentalmente la psicología la que toma el control de la pedagogía: la psicología se hace omnipresente en los estudios de magisterio y de pedagogía. Incluso la didáctica, que en su día, cuando Comenio afianzó el concepto, se ocupaba informalmente de los procedimientos que sostienen la enseñanza de una disciplina, no parece poder concebirse al margen de los avances de la psicología científica.

La *filosofía*, entendida —como indica su raíz etimológica— como un hábito de pensamiento que busca saber sabiendo que no llegará nunca a poseerlo, ha animado la vida y obra de los pedagogos artesanos, que educan y reflexionan sobre su hacer educativo. La filosofía se puso al frente del incipiente saber pedagógico: sacó la *ars pedagógica* de su infancia, le puso palabras, postuló ideales morales para ella. Pero su reino duró poco: muy rápidamente fue desbancada por la psicología de corte clapedista. Si la filosofía consiguió mantenerse en la pedagogía académica, era a la espera de algo mejor, mientras la

---

34 “[...] although positivism's original philosophical advocates had presented it as a radical and culturally subversive philosophy that would liberate human thought from the dictates of ideology, this did not prevent it from itself being transformed into a dominant ideology —an uncritically accepted and all-pervading way of seeing the world that became embedded in the twentieth-century social life and hence in the discourse, organisation and practice of education as well.” (Carr, 2004, p.65)



nueva pedagogía iba cogiendo cuerpo: “[...] En attendant de disposer des connaissances scientifiques que le futur ne manquera pas de produire, l'histoire des doctrines peut servir à constituer une morale provisoire du théoricien de l'éducation comme de l'enseignant: une *perennis pedagogica*, c'est-à-dire une pédagogie du bon sens et de l'accumulation.” (Blais et al., 2002, p. 90)

### ***Supervivencia de la filosofía en pedagogía***

Antes de los años 1960, “la philosophie de l'éducation consistait principalement jusqu'alors en une étude de l'histoire des doctrines pédagogiques ou des idées sur l'éducation des “grands philosophes” (de Platon à John Dewey), à moins d'être une spéculation quelque peu “aphoristique” sur les principes, les fondements ou les finalités de l'enseignement” (Forquin, 1989, p. 71). Aunque el sociólogo Jean-Claude Forquin se refiere a la asignatura tal y como se impartía e investigaba en Gran Bretaña, lo mismo ocurría en Europa y Estados Unidos. En España, como ya hemos recalcado, la filosofía de la educación se ocupaba sobre todo de fundamentar los principios básicos de la educación, en la línea de la pedagogía general alemana. Pero la filosofía de la educación había decaído frente a nuevas disciplinas emergentes en pedagogía: el gran problema de la filosofía de la educación es que su discurso se desligaba de la práctica educativa<sup>35</sup>.

Pero la disciplina da un giro a partir del año 1962, momento en el que Richard Peters reemplaza a Louis Arnaud Reid en la Cátedra de Filosofía de la Educación en Londres. Algunos profesores —entre ellos el propio Reid— ya estaban seducidos por el rigor que la nueva psicología le estaba dando a la pedagogía, y para Peters, “resultaba claro que el mejor modo de hacer filosofía de la educación era aplicando la metodología analítica al estudio del concepto y los objetivos de la educación” (Bárcena y Gil, 1992, p. 231). Los defensores de este giro analítico, netamente influenciado por el espíritu del Círculo de Viena, sostenían que la pedagogía estaba repleta de conceptos ambiguos que dificultaban el análisis de la práctica educativa, y, por lo tanto, obstaculizaban su perfeccionamiento. Lo que se propuso en un primer momento fue buscar el sentido ordinario, común, de las

---

35 Esto es, según algunos, un peligro que corre no solamente la filosofía de la educación, sino toda “filosofía de”: “Cualquier “filosofía de...” puede caer en desuso de dos maneras. Separándose de los logros de la disciplina de origen y, junto al ensimismamiento y autosuficiencia, alejando sus intereses de las cuestiones prácticas. En este caso, la filosofía de la educación deja de iluminar la práctica y se convierte en un capítulo interesante de la historia del pensamiento.” (Jonathan, 1992, 281)

palabras que originan conceptos-clave de la pedagogía, para poner sobre la mesa creencias, supuestos no previamente analizados y limpiar los conceptos de su carga ideológica. Las revistas se llenaron de estudios analíticos de palabras como “educación”, “enseñar”, “aprender” o “pedagogía”. Esta labor de higiene conceptual pretendía, por una parte, facilitar la toma de decisiones en el terreno de la política educativa, y, por otra, mejorar la formación de los profesores, en la medida en que se consideraba que la comprensión profunda de los conceptos básicos de la educación era fundamental para el buen funcionamiento de la práctica educativa (Standish, 2007, p.21).

El método analítico promete a la Filosofía de la Educación una cierta autonomía dentro del abanico de los saberes pedagógicos. En *The Study of Education*, una influyente colección de ensayos publicada en 1966 (Tibble), la filosofía de la educación es presentada como una disciplina fundadora de la teoría de la educación, al mismo nivel que la historia o sociología de la educación<sup>36</sup>: sus objetivos principales devienen: “por un lado, fortalecer a la Filosofía de la Educación como una parcela consolidada de la Filosofía misma. Y en segundo lugar, afirmar la relevancia de la materia para la formación pedagógica de los maestros y educadores, favoreciendo así su relevante papel en el currículum de estos y en el posterior desarrollo de su actividad docente.” (Bárcena y Gil, 1992, p.132) No obstante, la filosofía de la educación, que consigue volver fortalecida a los estudios de pedagogía, no es acogida en las facultades de filosofía, que acunaron en su día los primeros cursos de pedagogía, que eran de filosofía de la educación.

El papel que desempeña la nueva filosofía de la educación en pedagogía es el de controlar o examinar las ciencias de la educación, por lo tanto cambia radicalmente de posición: ya no *funda* nada, sino que analiza el desarrollo de las ciencias de la educación, que caminan por sí mismas. Los nuevos filósofos de la educación “no se dedican por lo general a formular sus propias teorías de la educación, sino a analizar y clarificar los conceptos utilizados en el discurso educativo y a examinar los argumentos y justificaciones que proponen quienes formulan teorías de la educación” (Moore, 1983, p. 111). La filosofía de la educación ya no se ocupa de elaborar ideales que guíen la teoría y la práctica educativa, sino que se encarga de revelar la *Weltanschauung* de toda teoría acerca de la educación (Acone, 1992, p.184). Esta disciplina toma la forma de una “metateoría” de la educación cuya función es encaminar la pedagogía hacia una coherente y sistemática

---

36 La filosofía de la educación conserva su estatus en el mundo anglosajón hasta como mínimo el año 1983, fecha en la que se publica *Educational theory and its foundational disciplines*. En esta obra de referencia participan algunos de los contribuyentes a la colección de ensayos del 1966, que desempeñaron un importante papel en la filosofía de la educación anglosajona, entre otros Paul Hirst y Richard Peters.

racionalización de creencias y prácticas educativas, pero despidiendo, gracias al giro analítico, el papel ideologizante que cumplía desde finales del XIX (Blake, Smeyers, Smiths y Standish, 2003, p.2). La nueva filosofía de la educación es considerada “not as ideologically fundamental to education but rather as epistemologically *foundational*” (p.3).

El giro analítico llega a España perdiendo fuerza: aquí, la filosofía de la educación sigue siendo principalmente metafísica<sup>37</sup>. Una de las razones por las cuales no cuajó del todo el movimiento analítico —no solo en España sino en general fuera del mundo anglosajón— es que las discusiones conceptuales transcurrían en inglés y giraban en torno a la lengua inglesa, por lo tanto, los análisis lingüísticos se limitaban a los usos que los hablantes anglosajones hacían de sus palabras. La filosofía analítica de la educación fuera del Reino Unido se basaba principalmente en las discusiones que mantenían Hirst, Peters, entre otros, en torno a los conceptos relevantes de la pedagogía, pero resultaba difícil encajar dichas discusiones en contextos no-anglófonos. Además, los filósofos ingleses de la educación raras veces recurrían a obras de pensadores clásicos o contemporáneos fuera de sus fronteras (Forquin, 1989, p. 81), con los cuales sí dialoga la pedagogía europea.

Aparte de estas dificultades, hubo otros problemas que llevaron al agotamiento del paradigma analítico en la filosofía de la educación en los años 1980 (Forquin, 1989; Carr, 2004, p. 58). Uno de ellos fue el salto del nivel descriptivo al prescriptivo: no hay, ni puede haber, un puente directo que lleva del análisis lingüístico a la determinación de ideales educativos. El viejo problema de Hume afecta de lleno a la filosofía de la educación inglesa: no hay forma válida de pasar del *ser* al *no ser*. De hecho, la nueva filosofía de la educación ha sido fuertemente criticada por no estar lo suficientemente implicada en la conversación sobre los fines de la educación (Pring, 2003). No obstante, los simpatizantes de la filosofía de la educación anglosajona de corte analítico eran, por normal general, conscientes de las debilidades de su enfoque y trataban abiertamente la cuestión de lo prescriptivo en la revista *Ethics and Education*, que se convirtió en un importante espacio de debate para los filósofos de la educación (Forquin, 1989, p.78). Aún así, las “deducciones trascendentales”, que ocupan un lugar importante en la justificación de la filosofía de la educación analítica inglesa, no resultan convincentes (p.89)

No es que la filosofía de la educación anglosajona no haya tenido en cuenta los fines de la educación, es más bien, y esto es mucho más grave, que la conversación sobre los

---

37 Que la filosofía de la educación haya seguido siendo esencialmente metafísica en España se explica en gran parte por la fuerte orientación religiosa que impregnaba la disciplina, y que todavía se percibe en ciertos núcleos de filosofía de la educación en la actualidad.

fines no tiene profundidad filosófica, se queda en aspectos técnicos: qué es lo prescriptivo, qué es lo descriptivo, qué es una buena inferencia lógica. Pero ningún método lingüístico supuestamente neutro, ni los aires de cientificidad tomados por la filosofía de la educación consiguen eliminar la carga ideológica de los conceptos y discursos educativos. Un ejemplo flagrante de la falta de profundidad en el debate acerca de los fines es que no se pone en cuestión que la educación es lo mismo que su sistematización escolar (la justificación del currículum es un tema recurrente en la literatura de anglosajon), no se ve que esa reducción es forzosamente ideológica, ni por supuesto se ahonda en ella<sup>38</sup>.

El giro analítico proporcionó madurez a la filosofía de la educación (Carr, 2004, p.58), pero no duró más de dos décadas, y desde el *revival* inglés, no ha vuelto a haber una propuesta disciplinar fuerte para la disciplina de la educación. Conscientes de este problema, los representantes actuales de la filosofía de la educación expresaron hace más de una década su anhelo de aportar un nuevo rigor a su materia (Blake et al., 2003, p 2). ¿Se han cumplido esas expectativas, hoy en día? Pero, ¿no cabe otra forma de leer la historia de la filosofía de la educación? ¿Tan evidente es para todo el mundo que la disciplina debía madurar, y después de ver el globo analítico deshincharse, buscar otra alternativa? ¿No será que si el giro analítico no ha cuajado, con la cantidad de problemas que generó, es porque no debía cuajar, y entonces quizás, que la filosofía de la educación no necesitaba nada para madurar? En esta versión de la historia, el renacimiento de la filosofía de la educación suena menos glorioso: la filosofía de la educación, queriendo subirse al carro del positivismo, para no parecer menos que las otras disciplinas pedagógicas, no solo no madura sino que altera la *philia* entre la educación y la filosofía, lo cual supone el inicio de una relación patológica.

Concedamos al *revival* de la filosofía de la educación el mérito de habernos hecho pensar sobre nuestra forma de pensar la educación y además, de haber fortalecido la disciplina. ¿Fortalecer? Autonomía funcional no implica necesariamente fortalecimiento: hasta podríamos pensar que el renacimiento analítico de la filosofía de la educación corona el proceso de marginalización de la filosofía en pedagogía, en la medida en que excluye toda la filosofía que no se someta al corsé analítico, es decir, toda la filosofía anterior, pero también gran parte de la posterior —de ahí la sensación de que la filosofía de la educación “no se ha recuperado” de la crisis del paradigma analítico. Pero ¿por qué tendría la filosofía

---

38 No pocos piensan que el debate sobre los fines no ha llegado nunca a recuperarse en pedagogía, e incluso que ha empeorado. Para profundizar en esta cuestión, Véase *Los fines de la educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*, de Héctor Monarca (2009).

que forzarse en parecer lo que no ha sido nunca, es decir, un método, una receta? Esta inquietud alcanza una forma paradójica en el caso de la filosofía de la educación: la filosofía debe convertirse en lo que no es para que no la echen de un ámbito que le es tan absolutamente familiar como la pedagogía, teniendo en cuenta que la pedagogía, en tanto actitud reflexiva acerca del hacer educativo, ha sido explorada e inspirada por filósofos, y elevada por ellos a rango de disciplina.

En España, algunos filósofos de la educación se opusieron radicalmente a este movimiento de cientifización de la filosofía de la educación: “La Filosofía de la Educación tiene como uno de sus cuidados el de completar las insuficiencias de las ciencias y tecnologías particulares de la educación, insuficiencias existenciales, si se quiere, pero penurias y escaseces al fin y a la postre” (Fullat, 1992, 155-156). Una de las dimensiones de las que la racionalidad científica no puede ocuparse: la política<sup>39</sup>. En los años 1980, el mundo vive grandes acontecimientos políticos: la caída del muro de Berlín da luz verde a la democratización masiva de los estados de la antigua U.R.S.S, mientras la Unión Europea se consolida. La filosofía de la educación tiene un nuevo reto, que no puede eludir: *pensar* la educación política en el viejo continente. El ideal Ilustrado —para muchos todavía no fracasado pese a la truculenta historia del siglo XX—, es el proyecto incuestionado para la humanidad. Pero abogar por *un* ideal de ciudadano, de ser humano, se hace cada vez más complicado en un mundo globalizado, por lo que la filosofía de la educación toma la forma de una discusión más abierta, declaradamente pluralista, sobre asuntos éticos y políticos. La labor de la filosofía de la educación ya no es la de postular y fundamentar ideales morales universales sino la de tratar de comprender una realidad global plural, con el objetivo de proporcionar una buena base para las decisiones políticas. En España, la transición de la dictadura a la democracia y la entrada en la Unión Europea dan mucho para pensar: la filosofía de la educación se hace cargo de preguntas tan importantes como qué consiste una buena educación política, el derecho a la educación o el concepto de ciudadano joven<sup>40</sup>.

A finales del siglo XX, se consolida la designada comúnmente como “filosofía política de la educación”. En los países latinoamericanos, por ejemplo Brasil, donde influyeron sobremanera las ideas y las obras pedagógicas de Paulo Freire, la filosofía de la educación trató de desempeñar un importante papel emancipador para el pueblo. También

---

39 Las siguientes reflexiones están basadas en el artículo de Gonzalo Jover *Philosophy of Education in Spain at the Threshold of the 21st Century – Origins, Political Contexts, and Prospects* (2001).

40 El filósofo de la educación Fernando Bárcena ha contribuido de manera significativa a la consolidación de la dimensión política de la filosofía de la educación. Véase *La práctica reflexiva en educación* (1994) y *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política* (1997).

en Francia la filosofía de la educación se definió claramente como política, poniéndose como meta emancipar al ciudadano en la estela del viejo proyecto ilustrado: “la philosophie est susceptible d'apporter quelques lumières au milieu de cette obscurité” (Blais et al., 2002, p.7). La filosofía de la educación asumió la labor de cuestionar el orden educativo impuesto desde “arriba” —instituciones políticas, discursos normativos, mercado, etc. El gesto característico de la filosofía política de la educación es la *interrogación*, y este gesto es filosófico:

El gesto inaugural de la filosofía es aquel en el que el pensamiento no se reconoce en el regazo de un saber que ya se tiene, sino en el juego de un aprender que no termina; no en la seguridad de las respuestas, sino en la inquietud de las preguntas; no en el reposo finalmente conseguido del resultado, sino en el movimiento incesante de la aspiración y de la búsqueda; no en la arrogancia triunfante de la posesión, sino en la menesterosidad anhelante del deseo.” (Larrosa en Houssaye, 2003, pp. 195-196)

Las preguntas que plantea la filosofía de la educación son particulares:

La filosofía, tanto entendida como metafísica como inteligida como interrogación crítica, formula preguntas nada normales y apunta a respuestas desconcertantes con respecto a los datos educativos. [...] Interrogantes impertinentes e inútiles a los ojos del tecnólogo y del científico; interrogantes, empero, insoslayables a menos que el quehacer educador sea muy científico, pero, a su vez, muy necio y absurdo. (Fullat, 1992, p.157)

La filosofía de la educación sigue preguntando *qué* es la educación o *para qué* se educa, pero no como lo hiciera la filosofía analítica anglosajona: interesa ir más allá del uso ordinario de las palabras, entre otras cosas averiguar qué fuerzas, intereses lo sostienen. En palabras del filósofo Jacques Rancière, se trata de visibilizar una estética; el mapa de lo que se puede decir, ver, hacer y lo que *no* se puede ver, decir o hacer en el terreno de la educación:

Hay, por tanto, en la base de la política, una estética [...]. [...] Puede entenderse en un sentido kantiano [...] como el sistema de las formas que a priori determinan lo que se va a experimentar. Es una delimitación de tiempos y de espacios, de lo visible y lo invisible, de la palabra y el ruido [...]. La política se refiere a lo que se ve y a lo que se puede decir, a quién tiene competencia para ver y calidad para decir, a las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo. (Rancière, 2000, p. 17)

Cuestionar aquello que normalmente permanece incuestionable, en la medida en que todo lo que hacemos reposa sobre ello, es cuestionar lo que Rancière llama “las divisiones de lo sensible”. *Ya sabemos* qué es educar o para qué educamos, por eso, cuando la filosofía se hace estas preguntas, se hace preguntas inútiles, desde el punto de vista de la acción inmediata. Pero es que la filosofía no se da por satisfecha:

Le philosophe aime (philei) la sagesse (sophia) dans la mesure même où il pose qu'elle lui échappe et le dépasse: la sagesse est l'objet du désir de la philosophie dans la mesure —et dans la démesure— où elle lui fait défaut, demeurant pour elle une interrogation sans cesse renouvelée. (Stiegler, 2008, p. 199)

La interrogación filosófica no quiere llenar los vacíos, sino, a la inversa, vaciar los espacios ya ocupados por todo lo que sabemos, y en este aspecto es de una violencia extrema. Las preguntas no se dan por contestadas porque ya se haya respondido una vez a ellas: hay que insistir. Son interrogaciones de “interrogatorio”: el tono de sospecha es permanente, se trata de cuestionar hasta lo más evidente<sup>41</sup>. Éste es el tono de la filosofía: desconfiar por sistema de todo saber, particularmente cuando detecta síntomas de anquilosamiento.

Ahora quizás estemos a tono para sospechar del papel que desempeñó la filosofía durante su breve reinado en tierra pedagógica: en la medida en que postulaba ideales morales, la filosofía estaba al servicio de un determinado orden, cuando lo que la filosofía busca precisamente es quebrantar órdenes. Esta falsa filosofía, impostura de filosofía<sup>42</sup>, se ajusta perfectamente a la realidad española, a una educación que ha estado en manos de la Iglesia hasta finales del siglo XIX y, salvo interrupciones, hasta el final de la dictadura franquista, hace tan solo cuatro décadas. En España, es posible que la expresión “filosofía de la educación” sirva para encubrir una “pedagogía religiosa” o, en el mejor de los casos, una “educación moral”, cuyo objetivo no es hacer pensar sino justificar un modelo único de ideal moral<sup>43</sup>. Si este tipo de discursos normativos tiene que ocupar un lugar en la pedagogía, desde luego deberían dejar de llamarse “filosofía de la educación”, porque la

---

41 En el Preámbulo de la Ley Orgánica para la mejora y la calidad educativa, leemos esta delicia —para la filosofía: “Los cambios propuestos en nuestro sistema educativo por la LOMCE están basados en evidencias.” (2013).

42 Albert Camus ha tratado magistralmente esta cuestión en su texto “L'Impromptu des philosophes” (2006).

43 Algunos filósofos de la educación españoles han tratado de desmarcarse de una filosofía de la educación moralizante, reclamando para la disciplina conceptos como “ética” (en vez de moral) o “experiencia”. Véase *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, de Fernando Bárcena y Joan Carles Mèlich (2014) y *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, de Jorge Larrosa (2003a).

filosofía es una disciplina más *pensante* que pensada.

El modo interrogativo de la filosofía de la educación relanza el debate sobre los fines de la educación, pero todavía se le puede acusar de no conectar lo suficientemente con el mundo de la práctica educativa. El pragmatismo, que entró en la pedagogía con el objetivo de entender, describir e intervenir en la educación, sin someterse ni al lenguaje ni al esquema de verificabilidad de la pedagogía científizada (Thoilliez, 2013, p. 449), trató de solucionar el problema de la relación entre teoría y práctica. Sin duda, el enfoque pragmatista enriqueció tanto la reflexión filosófica sobre la educación como la práctica educativa, pero el problema es que el pragmatismo acepta sin cuestionar la supuesta difícil relación entre la teoría y la práctica: asume que la filosofía necesita acercarse a la realidad educativa, como si no estuviera ya lo suficientemente cerca.

En su artículo “Philosophy and Education”, Wilfred Carr (2004) demuestra que el problema de la teoría y la práctica en filosofía de la educación es un falso problema. La filosofía ha sido acusada de ser demasiado teórica, de no aplicar sus elaboraciones teóricas a la práctica, y es por ese motivo que acaba siendo marginalizada por disciplinas más “prácticas”; pero hemos olvidado la historia:

Up to the seventeenth century, 'philosophy' was simply the name for virtually all forms of serious intellectual inquiry and it was only with the onset of modernity and the emergence of modern science that various new disciplines began to detach themselves from 'philosophy' and declare themselves to be 'autonomous sciences'.  
(p.60)

La única manera de investigar no es teorizar sobre algo y *luego* aplicarlo, y este razonamiento ni siquiera se ajusta a la filosofía de la educación, en tanto su objeto, la educación, pide un razonamiento práctico:

How is the capacity for such practical reasoning acquired? For Aristotle, practical reasoning is not a methodical, rule-governed skill that can first be taught 'in theory' and then applied 'in practice'. Instead, it is a capacity that can only be acquired by an individual who, in the course of being initiated into a particular practice, comes to understand that what she is doing is unavoidably directed towards the pursuit of some 'good' that is not related to the satisfaction of her own immediate needs and desires but is internal to the practice itself. (p. 61)

A partir de los años 1980, algunos filósofos —Alasdair MacIntyre, Hans Georg



Gadamer, Martha Nussbaum o Richard Bernstein entre otros— denuncian la reducción que sufre desde hace décadas la filosofía: la amputación de su dimensión práctica. Esta pérdida también se traslada, como Wilfred Carr y otros pensadores de la educación han sabido apreciar, a la pedagogía. El razonamiento práctico pone en funcionamiento la cooperación de la mano y la cabeza: alguien hace algo y piensa sobre lo que está haciendo: “Every good craftsman conducts a dialogue between concrete practices and thinking; this dialogue evolves into sustaining habits, and these habits establish a rhythm between problem solving and problem finding.” (Sennett, 2009, p.9) Así proceden los pedagogos-artesanos, es decir, aquellos que educan y reflexionan sobre su manera de educar.

Recuperar la racionalidad práctica en pedagogía es fundamental para poder pensar las dimensiones políticas y éticas de la educación —entre otras cosas para volver a poner sobre la mesa el debate sobre los fines de la educación. Cuando Jover escribe que “Philosophy of Education is debated out of a kind of never-ending search for self-identity amidst tensions between a philosophical inclination and one prioritizing pedagogical concerns” (Jover, 2001), asume el falso problema de la teoría y la práctica, presentando la filosofía como “meramente” teórica. Pero entonces, el falso problema nos instala en una partición categorial según la cual la filosofía solo puede aspirar a producir habladerías sobre educación, y sin embargo la filosofía de la educación es práctica al menos en dos sentidos: por un lado, es un ejercicio reflexivo impulsado por la actividad en la que se está, la educación<sup>44</sup>; por otro lado, la filosofía de la educación puede ser, en sí misma, educativa, en tanto que *educa* nuestra manera de pensar como pedagogos. Esta cara de la filosofía de la educación sólo se entiende si se considera la filosofía *como* educación, cuestión a la que dedicamos la última parte de esta sección.

La filosofía ha ocupado diferentes lugares en la pedagogía: hubo un tiempo en el que los pedagogos-artesanos buscaron inspiración en ella para pensar su práctica; en otro momento, la filosofía colocó las primeras piedras de la “ciencia de la educación”, llegando a formular principios en torno a los cuales se agruparían las emergentes ciencias de la educación; cuando estas nuevas disciplinas empezaron a funcionar por su cuenta, la filosofía se buscó un método riguroso para permanecer en la pedagogía, y para ello se otorgó la misión de controlar las nuevas disciplinas pedagógicas; más tarde, la filosofía de la educación se hizo política, poniéndose a cuestionar el orden pedagógico vigente,

---

44 Para profundizar en la racionalidad práctica de la acción educativa y de la filosofía de la educación, véase los textos de Fernando Bárcena “Teoría de la educación y conocimiento práctico: sobre la racionalidad práctica de la acción educativa” (1991) y “Los límites de la filosofía de la educación como saber práctico” (1990).

recuperando así la esencia interrogativa de su actividad. Hasta aquí, hemos ofrecido una determinada lectura de la relación entre filosofía y educación: la filosofía como una disciplina que *estudia* la educación; sin embargo, la educación y la filosofía se entrelazan en una forma de vida muy antigua —no por ello obsoleta— en la que la educación no es considerada como el objeto de estudio de la filosofía sino como la esencia de su actividad: la filosofía como educación.

No nos estamos refiriendo aquí a la mayor o menor presencia de la asignatura de filosofía en el currículum —aunque este dato dice algo de las opciones de vida que se ofrecen a una población—, al papel que desempeña la filosofía en la formación escolar de los alumnos. Se trata de considerar la filosofía como una forma de educar<sup>45</sup>:

[...] los filósofos se han erigido en educadores precisamente en los aspectos en que una teoría de la experiencia es fundamental. [...] Toda teoría de la experiencia está ligada a una teoría sobre la educación en la medida en que estamos obligados a aceptar, de una u otra manera, que aquella precisa de algún tipo de construcción, reconstrucción o examen. (González Marín, 2013, p. 4)

Tradicionalmente, la filosofía ha tratado de aportar un sentido al flujo constante de la experiencia, en una tentativa de ordenación de la misma. Pero esta tentativa es constantemente renovada, en la medida en que la filosofía tiende al saber sabiendo que no llega nunca a poseerlo del todo. Un movimiento oscilante recorre la filosofía: unas veces construye y otras examina, critica la experiencia. Filosofar es acostumbrarse a ver caer en cualquier momento las construcciones que sostienen nuestras vidas, nuestros pilares. Tomada en este sentido, la filosofía puede ser una actividad de alto riesgo para quien se expone a ella. El ser filosofante se expone a una “mutación antropológica [...] no menos decisiva de lo que fue para el primate la liberación de la mano en la posición erecta o para el reptil la transformación de las extremidades delanteras que lo convirtió en pájaro” (Agamben, PP, p. 119). La filosofía es arriesgada porque *da una forma nueva* al ser que se somete a su régimen: tiene, por lo tanto, la estructura de un *pasearse*, ya que genera efectos profundos en quien filosofa. *Dar forma*, en este sentido, es siempre *deformar*.

---

45 La filosofía como forma de vida educativa es un tema principal del curso de Michel Foucault “Hermenéutica del sujeto”, y de las investigaciones de Pierre Hadot acerca de la filosofía antigua. El joven investigador Fernando Fuentes Megías ha retomado la cuestión de la filosofía como forma de vida educativa a partir del legado presocrático en su tesis doctoral “Una educación filosófica. Arte de vivir, experiencia y educación” (2015). Pero en general, hoy en día la filosofía no se considera como una forma de vida educativa: “A diferencia de lo que piensan algunos de mis esforzados colegas, la finalidad de dedicarse a la filosofía no es cuidar de las almas sino comprender las cosas.” (Marramao, 1992, p.22)

Raro es el ser filosofante que no sucumbe a la tentación de generar en el otro semejante experiencia (de)formativa. Michel de Montaigne se forma como filósofo escribiendo los *Essais*, albergando la secreta esperanza de influir en otros; siglos más tarde, el pensador Jacques Schlanger, gran admirador de Montaigne, publica *Du bon usage de Montaigne*:

À certains de ses lecteurs il [Montaigne] donne même envie d'écrire, il les pousse à s'écrire. Subtilement, en parlant de soi, Montaigne m'a incité à me regarder être, et donc à parler de moi. Il m'a fallu des années pour comprendre que les *nous* et les *on* derrière lesquels je me cachais jusqu'alors n'étaient que des emplâtres collées sur mon *je*. Que mon lecteur sache donc à quoi s'attendre, c'est de moi que je vais parler, de moi en compagnie de Montaigne (2012, p.22).

Estas líneas atestiguan de un proceso de filiación filosófica: un discípulo reconoce en Montaigne su maestro al reparar en las huellas que ha dejado en él. La auténtica filosofía es educativa, ya que sus efectos —no siempre buscados—, afectan al carácter, tanto al propio como al de otros. El ser filosofante está convencido de que la filosofía, por muy arriesgada que sea, vale la pena; de ahí la necesidad de contagiar la experiencia: la filosofía no es una aventura solitaria, necesita prolongarse en la educación de otros *ethos*. Pero entonces, la filosofía, en la modalidad en la que la estamos considerando aquí, no puede ser concebida como una actividad puntual, al modo de deberes que se hacen en los veinte minutos que quedan para entrar a clase. La filosofía de la que estamos hablando aquí es una actividad de larga duración, como lo es la educación. Según Masschelein y Simons, el arte del maestro “is an embodied art and thus one that corresponds to a way of life” (2013, 116). El filósofo y el educador, el filósofo-educador, no lo es *a ratos*, sino *todo el rato*, porque la filosofía no entiende de horarios. La filosofía es sostenida por un amor por el mundo, y amar el mundo también es amar las almas que lo amarán: “She loves the world and she loves the children, and therefore she is an enthusiast or an amateur whose love is not limited to working hours.” (p. 115).

La filosofía educa las almas en el sentido de que las cuida, pero, ¿qué entendemos por “cuidar de las almas”? Hay una manera de entender la educación que consiste en especificar “what the child, student or 'newcomer' must become before giving them the opportunity to show who they are and who they want to be” (Biesta, 2006, p.6). Cuidar de las almas, en ese sentido, consistiría en moldearlas lo antes posible: rellenar las brechas, los silencios, colmar los desperfectos y encaminar a los recién llegados lo más rápido posible,

mediante la imposición de una experiencia *ready-made*. Sin embargo, el cuidado que la filosofía proporciona a las almas es otra cosa:

Se diría que la Filosofía de toda especie siempre ha tenido la voluntad de constituirse como un tipo de práctica que ayuda a vivir, precisamente en el sentido opuesto a la concepción de experiencia que estoy denominando *ready-made*. (González Marín, 2013, p. 77)

Estamos acostumbrados a organizar la educación como una transmisión de experiencias que, suponemos, servirán a las nuevas generaciones. Pero seguir esta tendencia sin cuestionarla es olvidarse del fenómeno de la natalidad: “El hecho decisivo definitorio del hombre como ser consciente, como ser que recuerda, es el nacimiento o “natalidad”, o sea, el hecho de que hemos entrado al mundo por el nacimiento” (Arendt, 2001, p. 78). La pensadora alemana judía Hannah Arendt hace de la natalidad la categoría central del pensamiento político (1993, p. 123): la acción, como esfera del obrar humano, ha de contar con la permanente irrupción de novedad. Arendt da una lección a la pedagogía: conducir las nuevas generaciones hacia un lugar ya determinado de antemano sin atender a la novedad, es negar la contingencia, hacer como si las cosas ocurrieran necesariamente siempre de la misma manera.

Esta educación no prescinde de objetivos: educar es intencional, implica una gestualidad que pretende desplazar el otro hacia algún lugar. Podemos pensar que el filósofo-educador da la mano, pero hay muchas formas de dar la mano: una consiste en olvidarse de que las manos son manos, y considerarlas como piezas que se acoplan como un remolque a un coche. Aquí, el educador se limita en llevar al otro de la mano a un sitio determinado, y una vez llegados al lugar, suelta al otro, lo e-mancipa. Hay otra manera de dar la mano que no olvida que las manos son manos: aprietan, aflojan, sudan, se sueltan... La mano del educador no coge un objeto inerte, sino otra mano, que es susceptible, en cualquier momento, de *tomar* la mano, de *apretar* la mano. La mano amorosa del educador tiene que encontrar un modo de *coger* la otra mano sin reducirla<sup>46</sup>.

La filosofía entendida como educación es una *forma de vida*, no porque dé una forma predeterminada a la vida, sino porque enseña a *vivir* de tal forma, de tal manera, que la vida no siga una forma predeterminada. O filosofía como *forma de vivir*, en la medida en que

---

46 Dar la mano, cogerla, soltarla son imágenes muy poderosas para pensar la educación y que no están exentas de dificultades. Jean-François Lyotard hace el esfuerzo de pensar estas imágenes, aunque en un texto aparentemente alejado del nuestro, en su texto “La mainmise” (1990).

acostumbra a vivir filosóficamente, es decir, deseando saber a toda costa, a costa de la integridad de los pilares que nos sostienen, a costa de la identidad de nuestro ser. Pero entonces, la esencia del filosofar no consiste en *conocer* lo que otros filósofos han dicho sino en hacer del *pensar*<sup>47</sup> un hábito. Intuímos que “tomar el hábito de pensar” no significa “ejecutar el pensamiento crítico”, el nuevo lema de la educación escolar. Ahora, parece que hay que pensar *todo* de forma crítica, a *todas* horas, pero esto no tiene nada que ver con vivir filosóficamente, y ésta es una cuestión de la cual la enseñanza de la filosofía debe hacerse cargo:

La difficulté de l'enseignement philosophique est alors de faire la part entre l'enseignement en quoi consiste la philosophie, et cet objet qui ne peut jamais faire l'objet d'un simple enseignement (d'une simple intériorisation d'opérations de rétention), mais qui doit devenir une expérience et quasiment un mode de vie: une ascèse, un soin, une *épimelia* d'un type particulier. (Stiegler, 2008, p. 199)

Resulta extraño pensar en la posibilidad de enseñar filosofía en el sentido de enseñar un arte de vivir: parece muy difícil que la filosofía no llegue ya amputada a la institución escolar, desligada de su contexto de vida. La filosofía encarnada en cuidado del alma, entendida como forma de vida, no se deja fácilmente encapsular en una enseñanza que se resume demasiadas veces en *mostrar* los objetos filosóficos desligados de su contexto. Puede que la filosofía como forma de vida sólo pueda ser transmitida por “contagio”, y preferiblemente, como para cualquier otro hábito, desde una edad temprana —de ahí la importancia cada vez más creciente del movimiento de la filosofía para y con niños la juventud<sup>48</sup>. Pero en general la filosofía no es considerada como una forma de vivir, sino como mucho, como una “escort girl”, es decir, como una “compañía desechable de alto nivel” (González Marín, 2013, p.81). Pero la filosofía no es

nada amable ni bien dispuesta, sino más bien hostil y, desde luego, muy exigente.

Nada que se parezca a lo que la *escort girl* promete. Especialmente porque no está

---

47 La ya clásica distinción kantiana entre conocer y pensar —que retoma Hannah Arendt— puede ayudar a entender la diferencia entre la filosofía como forma de vida y la filosofía como una disciplina meramente erudita. *Conocemos* objetos de la experiencia, podemos delimitarlos, representarlos, pero los objetos propios del *pensar* nos empujan hacia nuestros límites. La filosofía entendida como disciplina erudita no es incorrecta, pero es el residuo de la primera manera de entender (vivir) la filosofía, la auténtica, en el sentido de originaria. Sin embargo, la filosofía suele estar reducida a esta dimensión erudita sin remitir al hábito vital que la sostiene. Esta cuestión vertebrará el siguiente apartado.

48 En Brasil, la Filosofía de la Educación está muy ligada al concepto de “criança”. Véase el libro de Maximiliano Valerio *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças* (2008) y la tesis doctoral de Fabiana Olarieta *Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola* (2014).

sólo cuando se la requiere, sino que está siempre ahí cuando más molesta podría resultar, entremetiéndose en el curso de las acciones, interrumpiendo la toma de decisiones, y desbaratando los planes —aunque sea sólo potencialmente. (p.88)

Al principio de este párrafo, nos apartábamos de una determinada lectura de la relación entre filosofía y educación que postula la educación como objeto de estudio de la filosofía, y, casi sin darnos cuenta, hemos vuelto a esta lectura, pero entrando por otra puerta. Si la filosofía, por naturaleza “preguntona”, e insatisfecha de las respuestas que encuentra, es educativa en la medida en que forma (deformando) a quien se expone realmente a ella, es natural que se preocupe por su estilo educativo. Si la educación es un fin para la filosofía, también es una preocupación constante desde la cual puede tomar distancias con respecto a ciertas prácticas, por ejemplo sospechar de algunos formatos de enseñanza que no fomentan la adquisición del hábito filosófico, reduciendo la filosofía a mera erudición.

### **Hacer filosofía de la educación hoy. Reflexiones finales**

Con el objetivo de iniciarnos en la disciplina filosofía de la educación, hemos dedicado las secciones anteriores a recorrer distintos modos en los que la filosofía se relaciona con la educación, principalmente en el contexto académico. Pero hasta ahora no hemos tenido demasiado en cuenta un posible indicador de salud del pensamiento filosófico acerca de la educación: la presencia de la filosofía de la educación en la enseñanza. La asignatura “filosofía de la educación” se encuentra sobre todo en facultades de pedagogía; no tiene prácticamente representación en facultades de filosofía, situación que sigue extrañando: “¿Cómo es posible que haya más filosofía de la educación en los estudios de ciencias de la educación que en los estudios de filosofía de la universidad?” (Houssaye, 2003, p.7). Paul Standish se refiere al ámbito académico anglosajón, pero su observación se aplica al contexto universitario español:

En términos institucionales, los filósofos de la educación tienden a estar en departamentos de educación más que en departamentos de filosofía, y la actitud hacia la materia de quienes se sitúan “a la cabeza de la filosofía” está con frecuencia teñida de sospecha: a menudo piensan en la filosofía de la educación como algo propio de aficionados, poco rigurosos y carentes de un cuerpo de trabajo original y auto-diferenciador. (2007, p.20)

Que la filosofía de la educación esté presente en las facultades de ciencias de la educación, o pedagogía, no implica que se encuentre como en “su” casa. Ahora que conocemos la historia de la pedagogía académica, sabemos que la filosofía de la educación son restos de la pedagogía filosófica, y esto se nota en la presencia que tiene la asignatura en la universidad: la asignatura “filosofía de la educación” sólo está presente en los estudios de pedagogía (la asignatura no está ofertada en las carreras de magisterio, ni tampoco en educación social), no siempre como obligatoria, y numerosas universidades ya ni siquiera la ofertan.

La filosofía de la educación ocupa un lugar en la formación de los pedagogos, es decir, de los expertos en educación. Cabe recalcar que el pedagogo, en España, es un perfil un tanto curioso, en la medida en que se considera que es *la* figura experta en educación, y sin embargo no necesariamente tiene experiencia en la práctica educativa<sup>49</sup> —lo cual hace de la formación universitaria en pedagogía el lugar perfecto para una disciplina como la filosofía de la educación, acusada de ser “poco práctica”. En el contexto de las prácticas docentes asociadas a mi beca predoctoral, impartí clases de filosofía de la educación en dos ocasiones; cada vez, pregunté a los estudiantes qué expectativas tenían acerca de la asignatura. En general, esperaban encontrarse con cosas que los filósofos *habían dicho* sobre educación. Me llamó poderosamente la atención que hablaran en pretérito: no sólo la filosofía de la educación es reducida a un conjunto de habladurías sobre educación, sino que además, es una disciplina obsoleta. Esta concepción de la filosofía de la educación no es ajena al tratamiento que recibe la filosofía en las instituciones:

Les institutions sont nominalistes. La philosophie, c'est le discours que tiennent les fonctionnaires habilités par l'institution philosophique à parler en son nom, c'est-à-dire, à commenter les auteurs homologués par la même institution comme dignes de commentaires. La philosophie de l'éducation consistera donc dans l'analyse et la restitution de quelques grands textes, inlassablement labourés. [...] Platon, Locke, Rousseau, Kant [...] pour les plus audacieux, du côté d'Augustin, de Montaigne, de Fichte, de Hegel o de Herbart. (Blais, et. al, p. 13)

Reducir la filosofía a lo que *dicen* los filósofos es una estrategia impecable para desactivar el poder de la filosofía. Para los alumnos de historia de la filosofía, Platón es “un

---

49 Mientras en muchos otros lugares la pedagogía es una formación especializada que se puede hacer o no, pero siempre después de un magisterio, en España se puede ser pedagogo sin haber pasado ni por la enseñanza ni por cualquier otro oficio cuya función principal sea la de educar. En Francia, por ejemplo, un pedagogo es un maestro que ha profundizado en el saber experto acerca de la educación.

original” que se inventó aquello de las ideas, y ¿cómo no iba a serlo si a la hora de enseñar una “teoría” filosófica se la desconecta de su contexto de origen, que siempre está marcado por una inquietud, o un debate? Así, los estudiantes de filosofía de la educación comparten el prejuicio de que la asignatura no *sirve para nada*, ya que, según ellos, “no tiene relación con la práctica”<sup>50</sup>. Silenciar los motivos existenciales por los que surge una filosofía es reducir las posibilidades de contagio amoroso, por lo tanto, impedir la *philía*.

En la medida en que la filosofía de la educación se plantea como “la science spéciale de ce que les philosophes ont dit” (p. 16) acerca de la educación, resulta obvio plantear la asignatura como una *historia* de la filosofía de la educación<sup>51</sup>. Y podría ser interesante plantearlo así, pero quizás solo con la condición de que el profesor de filosofía de la educación haga su propia historia de la disciplina, e invite a sus alumnos a hacer lo mismo, tal y como Wilfred Carr lo sugiere. No estamos excluyendo el enfoque histórico, ni negando su utilidad para quien se inicia en una disciplina, pero si uno quiere realmente *saber*, tiene que ponerse a *investigar* por su cuenta. (Así ocurre con las historias de familia: siempre nos cuentan la mitad de la mitad. Podemos decidir quedarnos con un semblante de historia “limpia”, plana, o bien seguir el rastro de esos pequeños detalles que desentonan.) En el caso particular de la pedagogía, este esfuerzo de investigación se vuelve acuciante, ya que estudiando la historia de la filosofía de la educación es como podemos darnos cuenta de que, si tiene cada vez menos importancia en pedagogía, se debe a que la historia de las relaciones entre filosofía y educación está mal estudiada, o incluso no se ha estudiado en absoluto (Carr, 2004).

Cómo la filosofía de la educación es enseñada a los futuros pedagogos refleja directamente la valoración que recibe esta disciplina en pedagogía. La filosofía de la educación es una asignatura marginal; en la formación de un pedagogo, representa la dosis justa de cultura general, y esa dosis es prescindible, pues el pedagogo no tiene tiempo que

---

50 No deja de sorprender que los estudiantes de pedagogía, que no empiezan sus “prácticas” hasta el final de sus estudios, acusen a la filosofía de la educación de ser “demasiado teórica” (sin haberla probado). ¿En qué están las otras asignaturas más conectadas que la filosofía de la educación a la práctica, si todavía no han tenido experiencia? Estudiar pedagogía en España es un *acto de fe*: el estudiante tiene que *creer*, hasta que llega el momento de las prácticas —si es que tiene la suerte de que sus prácticas sean realmente *prácticas*— *todo lo que le cuentan*.

51 Sin embargo, no es la opción más corriente. En muchos lugares, los temarios de filosofía de la educación son temarios de teoría de la educación. Este desplazamiento se explica en parte por el carácter profesionalizante de los estudios de pedagogía: “In such a strict sense, Philosophy of Education has for several decades now been taking shape as a specific discipline focused on preparing professionals in education. As a result, it deals more with educational problems and topics than with philosophical debates, unless such debates are held from a point of view that affects those problems.” (Jover, 2001, p. 362). Pero la filosofía de la educación no puede ser asimilada a una asignatura de teoría de la educación, ya que en este tipo de asignaturas no se espera un ejercicio de problematización.



perder, los problemas educativos acuciantes esperan su resolución. Cuando la educación se ha reducido a la enseñanza, y la pedagogía a una técnica orientada a la mejoría de la enseñanza y del aprendizaje, ¿qué sentido tiene mantener la filosofía de la educación? “[...] the analysis of what education is about has become a sideline of scientific interest. The dominant maxim of the science industry seems to be: what matters is measured, which implies the reverse: what cannot be measured does not matter” (Prange, 2004, 501). La filosofía ha dejado de importar porque se ha vuelto obsoleta, pero sabemos que se trata de una obsolescencia programada: una razón de peso para marginar a la filosofía de la educación es reducir las posibilidades de pensar la educación. La filosofía es educación en un sentido muy particular: introduce un hábito filosofante en el ser que se expone a la filosofía, y en este sentido es educativa; pero la filosofía no solo educa sino que también piensa sus maneras de educar, es susceptible de ponerlas en cuestión. Pero eso la filosofía no es solo educativa, sino esencialmente pedagógica, en la medida en que hace y piensa la educación.

La exploración de las relaciones entre la filosofía, la educación y la pedagogía en el contexto académico que se ha llevado a cabo en estas páginas dista mucho de ser satisfactoria. Soy consciente de que este estudio no ha sido metódico, ni preciso, y sin embargo se origina en la seriedad del aprendiz que anhela iniciarse a una disciplina que desconoce. Lo que precede no es un estudio exhaustivo, sino *una* manera de entrar en la disciplina. *A posteriori*, entiendo que no buscaba definir *el* sentido de filosofía de la educación, sino un estilo, *mi* estilo de filosofía de la educación. La escritura —o sea, aquello que se puede hacer con el objeto material “*estilo*”— me ha permitido tantear mi modo de colocarme en la filosofía de la educación<sup>52</sup>. En estas páginas, la filosofía ha pasado de ser una musa informal de los pedagogos-artesanos a reina de la pedagogía, y de reina a figura marginal, que ha tratado de sobrevivir de diversas maneras. Este relato, aún siendo con toda probabilidad incorrecto desde un punto de vista histórico —ruego me perdonen los historiadores de la educación—, me ha permitido apreciar las diferentes maneras de pensar filosóficamente la educación y evaluar el modo en que la sociedad académica ha acogido estas tentativas.

---

52 De ahí la alegría que me invadió al descubrir, en pleno proceso de escritura de este capítulo, el artículo de Wilfred Carr “Philosophy and Education”. En primer lugar, descubro que la forma en que trato de leer la historia de la relación entre filosofía y educación tiene mucho que ver con la del pensador inglés; en segundo lugar, me doy cuenta de que mi ejercicio de orientación, corresponde, a mi entender, a lo que él entiende como un aspecto necesario de toda filosofía (de la educación) práctica: que cada uno revise por su cuenta la historia de la disciplina en la que se está.

Estas reflexiones están cogiendo cuerpo, caminan hacia un estilo todavía difuso. Son la expresión de mi posición temporal, en tanto que joven —“nova”, en portugués— investigadora en filósofa de la educación. Quiero recalcar que no he llegado a ellas sola: he tenido muy buenos maestros, filósofas y filósofos de la educación —algunos ni siquiera saben que lo son— que han empujado mi pensamiento más allá de lo que he podido leer. Me parece importante subrayarlo aquí, porque dice mucho de la relación entre filosofía y educación que se ha privilegiado en las últimas páginas del capítulo. A lo largo de este ejercicio de orientación, he descubierto que la relación entre filosofía y educación no es accidental: la educación no es un objeto de estudio como cualquier otro para la filosofía. Filosofía es educación, y como los seres filosofantes son por naturaleza preguntones, la educación es un objeto de estudio privilegiado. Si queremos entender la pedagogía como lo que era en su origen, es decir como la conjunción de la acción educativa y de la reflexión acerca de ésta, entonces la filosofía de la educación es en realidad *filosofía pedagógica*. El adjetivo “pedagógica” es redundante, pero recurrir a la expresión “filosofía pedagógica” permite subrayar lo evidente: que la filosofía es una manera de educar que reflexiona sobre sí misma. Entonces, el empeño que ponemos los que nos dedicamos a pensar la educación desde la filosofía en justificar el maridaje entre la filosofía y la educación deja de tener sentido: hacer filosofía de la educación es tratar de volver a la intimidad que hay, de hecho, entre la educación y la filosofía<sup>53</sup>.

Dicha intimidad es (muy) anterior a la reducción de la pedagogía a la ciencia de la enseñanza. Para volver a este momento original, hay que entender que tanto la educación como la filosofía son asuntos comunes que no han estado siempre expertizados. La educación es un asunto de todos, y “En cuanto un educador reflexiona sobre el sentido de su empresa [...] en cuanto se pregunta por qué, o mejor aún por qué hace lo que hace, está filosofando” (Fabre, 2003, p.298) Pero incluso esta formulación me parece malograda porque podría entenderse que un educador no tiene porqué filosofar. En nuestros tiempos, en todos los ámbitos, cada vez más son personas distintas las que actúan y las que piensan. Todo el mundo se queja de que, en educación, los políticos no tienen en cuenta a los pedagogos, y éstos tampoco a los maestros, pero esto seguirá siendo así mientras la mano esté por un lado y la cabeza por otro. La filosofía de la educación debería alejarse de “Ese

---

53 Volver a la intimidad entre educación y filosofía es lo que pretende la colección de artículos *Educación y filosofía*, coordinada por el filósofo de la educación Jean Houssaye, al buscar los conceptos comunes a la filosofía y a la educación. “Educación y filosofía. Y no filosofía de la educación, como tal. ¿Por qué? Simplemente para señalar claramente que la educación no se reduce a la filosofía, que la filosofía no se reduce a la educación, que hay mucha filosofía posible en educación, que hay mucha educación posible en filosofía.” (Houssaye, 2003, p.9)

sueño filosófico de decir el sentido, de pensar la práctica en el lugar de los demás” (Charbonnel, citado en Fabre, 2003, p. 310) para, más bien, “sort[ir] de l'effort des praticiens et des spécialistes de l'une ou l'autre discipline pour prendre du recul vis-à-vis de leurs perspectives particulières et se situer dans le champ d'ensemble où ces perspectives trouvent leur sens”. (Blais et al., 2002, p.20) Alguien fabrica una mesa: tanto si sale bien como si sale mal, el fabricante establecerá puentes entre el resultado y su estilo, sacará conclusiones que le guíen en su práctica (“la próxima vez pondré menos barniz”, “probaré otras hojas para lijar” o “he hecho bien en repasar esta zona”). Así debería ser la reflexión pedagógica: debería provenir única y exclusivamente de la experiencia educativa. No estoy sugiriendo que habría que eliminar las disciplinas, las jergas o los tecnicismos, sino sólo diciendo que quien piensa sobre un asunto, sea el que sea, debería ser el mismo que *está* en ese asunto. En muchos lugares, y especialmente en pedagogía, pasa que “El pedagogo se cree capaz de enseñarlo todo, incluso lo que ni siquiera ha podido aprender.” (Ribera, 1910, p. 35)

La razón de ser de la filosofía en educación no sería entonces la de cumplir la insuficiencia coyuntural de las ciencias o la imperfección circunstancial de la práctica, sino de problematizar lo que ya sabemos demasiado, volver a poner sobre la mesa lo que los discursos dominantes explican demasiado:

La reflexión surge de la manera más virulenta cuando todo está dicho, cuando todo está concluido. Al saber demasiado seguro de sí, a la práctica demasiado asegurada, viene a formularle sus preguntas intempestivas, supernumerarias y en última instancia muy poco serias: ¿qué pretendemos hacer cuando evaluamos? [...], ¿Qué queremos decir cuando creemos formar? [...], ¿Qué merece ser enseñado? [...], ¿Sobre qué pretendemos formar nuestra autoridad de educador? [...]. (Fabre, 2003, p.297)

La filosofía se ocuparía de visibilizar aquellas cosas que hemos dejado de ver bien porque están recubiertas por teorías, o porque no forman parte de la lista de los “problemas educativos reales”. Pero no puede hacerlo fuera de la experiencia, desde un discurso desligado de la educación, ni, me parece, al margen de otras disciplinas. Una *inteligencia central*<sup>54</sup> sería de gran ayuda para pensar la educación. No me refiero aquí a la dudosa

---

54 “La especialización, obviamente, es inevitable (aunque no en todas sus formas es igualmente necesaria); el problema es conducir las ciencias y los estudios especiales a una significativa interrelación: descubrir la manera de forjar una inteligencia central, merced a la cual o por medio de la cual los estudios y las ciencias más diversas puedan estar en interrelación.” (Leavis, citado en Llovet, 2011, p.199)

tendencia hacia la interdisciplinariedad, que diluye las disciplinas en una equivalencia sospechosa —sistema de *créditos* universitarios— sino a un sentido de la investigación genuinamente filosófico, en el sentido en el que lo que importa es la dialéctica entre saber y problematizar, no importa desde qué ángulo, pero sí en profundidad, con seriedad. En el campo de la educación, destacaría una propuesta que conozco muy de cerca, el *Laboratory for Education and Society*, dirigido por Jan Masschelein y cuya sede se encuentra en el departamento de filosofía y educación de la KU Leuven. Este grupo de investigación tiene como misión observar y analizar los cambios de las teorías y prácticas educativas en el contexto de la sociedad actual. El departamento está formado por gente que proviene de diferentes disciplinas, que, al participar en el proyecto garantizan una reflexión plural y centralizada de calidad, que permite generar nuevas preguntas y objetos.

La expresión “filosofía pedagógica” no es definitiva; con ella, no pretendo decir qué es la filosofía de la educación es, o lo que debería ser. Esta expresión me ayuda a cercar, en tanto que aprendiz de la disciplina, el estilo que me parece que vale la pena ensayar para pensar la educación en el contexto de la tesis doctoral. Es probable que, a lo largo de lo que queda de escritura, dicha expresión de “filosofía pedagógica” se vaya modificando.



## Capítulo II

# Pensar el aprendizaje desde una filosofía pedagógica

En el capítulo anterior, tratamos de pensar la disciplina en la que se inscribe este trabajo de investigación, la filosofía de la educación, en la medida en que se trata de un terreno nuevo para la doctoranda. Dicho ejercicio de orientación desembocaba en una expresión, “filosofía pedagógica”, que trata de reflejar la suerte de intimidad que ha emergido a lo largo del capítulo entre la filosofía y la educación: la filosofía no solo es educativa, sino que, además, no deja de pensar qué es la educación. En este segundo capítulo, y tratando de hacer una filosofía comprometida con la educación en los términos en los que se viene definiendo desde el primer capítulo, nos acercaremos al aprendizaje, objeto de estudio de la presente investigación.

Según David Carr, “existe una conexión bastante clara entre educación y aprendizaje” (D. Carr<sup>55</sup>, 2005, p. 18). La educación es, para decirlo con Walter Bryce Gallie, un “essentially contested concept” (1956), pero de algún lugar tenemos que partir para hablar de ella. Damos por sentado que la educación es el *hecho de llevar un ser humano hacia una forma diferente de la que tiene*. Esta caracterización es demasiado amplia, imprecisa: no

<sup>55</sup> David Carr dedica un tercio de su libro *El sentido de la educación* (2005), utilizado como manual de teoría de la educación por muchos estudiantes de pedagogía, a la cuestión del aprendizaje.

contempla intención, ni norma, ni bien, ni quien educa a quien (pudiendo tratarse de uno mismo educando a sí mismo como otro, por ejemplo). No es que la educación no tenga que ver con estos aspectos, de hecho sentimos que están íntimamente ligados a nuestra forma de entender la educación, pero no queremos comprometernos con éstos tan pronto. No obstante, sí apostamos desde el principio por el concepto de “forma”, que parece indicar un cambio duradero —aunque no necesariamente definitivo— en el ser. De hecho, no es infrecuente hablar de “formación” en lugar de “educación”: aparte de sugerir una transformación profunda, la palabra “formación” apunta un proceso largo, y es que la educación no es un cambio repentino, lleva un tiempo.

El aprendizaje también genera cambios, pero, comparado con la educación, se trata manifiestamente de un cambio más insignificante, menos comprometido con el ser en su totalidad. De hecho, se pueden “olvidar” los aprendizajes mientras que parece mucho más difícil olvidarse de su propia educación. Paralelamente, el aprendizaje suele tardar menos tiempo que la educación. En tanto que consideramos que la educación es un proceso de transformación más largo y más profundo que el aprendizaje, podemos considerar la educación como la unidad mayor que engloba aprendizajes (y no viceversa): forma parte de nuestra educación aprender a caminar, a ir al baño o a leer. Algunos aprendizajes no están incluidos en una unidad mayor educativa porque se consideran irrelevantes desde un punto de vista educativo: por ejemplo, aprender a andar con las manos puede resultar curioso, incluso digno de admiración, pero no necesariamente educativo<sup>56</sup>. Otros aprendizajes son excluidos de la educación porque se considera que son contrarios a la educación: de un asesino profesional que ha *aprendido* a matar, pocos dirían que ha recibido una educación.

Que haya selección de aprendizajes indica que la educación tiene una *dirección*. Hay una buena y una mala educación, decimos que alguien está bien o mal educado; también hay buenos y malos aprendizajes, pero sentimos que es en otro sentido. Quizás un buen aprendizaje sea un aprendizaje que “ha resultado”, que respeta las normas intrínsecas al arte, a la disciplina en cuestión, y no otro tipo de normas externas o trascendentes. La educación tiene que ver con un sentido de lo “bueno”, consiste en un esfuerzo para alcanzar el bien individual y colectivo; en este sentido “ha tenido siempre una doble función pública y privada —mejorar la comunidad y mejorar la vida de los individuos” (González Marín, 2013, p.63). En cambio, las transformaciones que el aprendizaje acarrea en el ser no tienen

---

56 Esta observación no vale en el caso de una comunidad circense, en la cual andar con las manos no es un aprendizaje baladí. Si algunos aprendizajes son valiosos desde el punto de vista educativo mientras otros son irrelevantes, es porque depende del *sentido* que determinada comunidad tenga de la educación.

porqué ser significativas: se puede *aprender* un oficio, una técnica, una disciplina, por gusto, o por necesidad, sin que tenga demasiadas repercusiones en uno mismo, y no tenga ninguna para la colectividad.

Sin referirnos a ella directamente, y casi sin darnos cuenta, ya hemos entrado de lleno en la pedagogía: la selección de los aprendizajes es un asunto pedagógico. Hay muchas formas de educar y de entender la educación —incluidas educaciones “inconscientes”, que no reparan en que “son” educación— pero no todas valen lo mismo. La pedagogía es prescriptiva, puesto que privilegia *una* dirección entre muchas posibles, y normativa, porque idea y pone en marcha medidas para la realización del ideal educativo propuesto: la pedagogía ordena la educación<sup>57</sup>. El problema es que resulta muy difícil pensar en la educación sin “pedagogizarla”. No parece que la educación pueda carecer de dirección, puesto que consiste en pasar (de una forma) a otra forma; pero no tiene porqué haber *un solo* sentido de la educación, ni tiene porqué ser recto, directo o progresivo: podemos imaginar direcciones confusas, desdobladas, bifurcadas, cambiantes, imprevisibles. Además, la educación tiene una dirección, pero no necesariamente intención, contrariamente a la pedagogía, que siempre se define por una intención.

A continuación, trataremos de explorar la relación entre el aprendizaje, la educación y la pedagogía, con el objetivo de afinar nuestro objeto de estudio, el aprendizaje. Pensar el aprendizaje desde una perspectiva filosófica comprometida con la educación hoy tiene algo de particular, en tanto que la sociedad en la que vivimos se define a sí misma como “sociedad del aprendizaje”; por ello, nos interesará analizar en qué consiste la sociedad del aprendizaje y entender cómo se define el aprendizaje en el contexto actual, marcado por el proyecto global de la sociedad del aprendizaje. Una vez efectuado el estado de la cuestión, podremos pasar a concretar una propuesta para pensar el aprendizaje desde una filosofía pedagógica.

---

57 Que la pedagogía sea prescriptiva y normativa no tiene porqué implicar que no se discutan los fines, los ideales o los medios para alcanzarlos. El problema es que en demasiadas ocasiones lo que la pedagogía prescribe no se pone en cuestión, y los programas que se ponen en marcha se convierte en *la* norma indiscutida. El peligro de una reflexión educativa que no integre el espíritu filosófico es que se pierdan de vista las posibilidades educativas —también las desechadas— y que el sentido privilegiado, por el hecho de ser privilegiado, no necesite ya nunca ser puesto en cuestión, ni tampoco las normas a las que va asociad. La gran diferencia que hay entre la pedagogía que describíamos en el capítulo anterior como la conjugación entre el educar y el reflexionar acerca de ello, y la pedagogía tal y como la entendemos actualmente, es que la prescripción y la formulación de normas no son ya *un* momento de la pedagogía sino su esencia.



## El aprendizaje en la sociedad del aprendizaje

La razón de ser de la pedagogía tal y como la conocemos en la actualidad es la voluntad generalizada de *mejorar la educación*. La pedagogía parte del hecho de que la educación nunca es lo suficientemente buena; en este aspecto, es heredera de la ilustración, y por lo tanto del optimismo que la caracteriza: la pedagogía es hija de “nuestra enorme fe en el progreso” (Marino, 2012, p.169). La pedagogía supone que la razón es suficientemente poderosa como para establecer programas de “ingeniería humana” (Pardo, 2004, p. 105); confía en que “a fuerza de explicitar y explicitar las reglas implícitas que rigen nuestra conducta [...] (y/o la de cualquier otro), haremos nacer en nosotros (y/o en cualquier otro) ese “peculiar talento” de saber aplicar las reglas” (p.105). Si descubrimos las reglas de la educación, entonces podremos aplicar dichas reglas masivamente, contribuyendo así a la mejoría de la educación: es el espíritu de la pedagogía moderna. Pero la pedagogía moderna, es decir, la misma que se desarrolla como disciplina académica, es consecuencia directa del advenimiento de la institución escolar, es decir, del lugar en el que la educación es sistematizada. La pedagogía contribuye, de hecho, a dicha sistematización: si se convierte en disciplina académica, es para formar a los profesores de la institución escolar.

La psicología es la disciplina que mejor ha respondido a la tendencia progresista de la pedagogía. En un momento dado, que el pedagogo francés Philippe Meirieu denomina con gran acierto el “momento Claparède” (1996), la psicología es considerada como la ciencia que va a permitir la consolidación y el avance de la pedagogía. Lo que hace de la psicología una candidata perfecta para enderezar la pedagogía es que es una *ciencia* humana basada en la observación y en la experimentación que aportará rigor y precisión a la pedagogía. La psicología<sup>58</sup>. destrona a la obsoleta y abstracta filosofía, apropiándose del objeto “educación”: la pedagogía deviene entonces psicopedagogía. Sin embargo, la psicopedagogía tendrá que sortear una dificultad: la educación no se deja fácilmente observar y mucho menos medir —lo cual hacía probablemente de la educación un objeto tan propicio al *quehacer* filosófico. La hipótesis que privilegiamos a continuación es que la psicopedagogía tomará como medidor de la educación el aprendizaje, convirtiéndolo en su

---

58 Nos referimos a una forma bien determinada de entender la psicología, siguiendo la línea marcada por las indagaciones del primer capítulo. La psicología de la que hablamos no es la única que había entonces, pero sí la que ha prevalecido en pedagogía, haciendo su entrada en la disciplina por la puerta de la psicología del niño, de corte positivista.

objeto predilecto de estudio.

### ***Antecedentes: el aprendizaje como construcción psicopedagógica***

El relato canónico de la psicologización del aprendizaje<sup>59</sup> suele empezar con el fisiólogo ruso Iván Pavlov, que se sintió poderosamente interpelado por un perro que se ponía a salivar al escuchar el tintineo de una campana. Pavlov descubrió que, para ese perro, la campana *anunciaba* la comida, de la misma manera que, en el famoso ejemplo de Hume, la bola de billar A que se desplaza hacia la bola B *anuncia* el desplazamiento de ésta última: nos acostumbramos tanto a la sucesión de ciertos hechos que ante la llegada de los primeros, anticipamos los segundos. Este fenómeno se traduce psicológicamente en la relación causal entre un estímulo y su respuesta. Un estímulo repetido en circunstancias similares suele engendrar respuestas habituales en un ser: el perro ha *asociado* el tintineo de la campana a la comida que suele seguir. Esto supone un descubrimiento prometedor para la pedagogía: si el pedagogo conoce la relación entre un estímulo y su respuesta, la puede modificar, y por lo tanto conseguir determinadas reacciones en el aprendiz. Este procedimiento es el que conocemos como *condicionamiento* clásico, y corresponde a una manera de entender el aprendizaje como una *conducta modificable*.

Las primeras teorías conductistas presentan muchos problemas... para la pedagogía — cabe recordar que Pavlov pensaba haber hecho un importante descubrimiento biológico, y que no tenía ninguna pretensión pedagógica. Un inconveniente del esquema pavloviano es que no permite la reproducción de las respuestas en ausencia del estímulo. El psicólogo americano especializado en comportamiento animal Edward Thorndike hará hincapié en la importancia del reforzamiento de la conducta en el proceso de aprendizaje: premiar o castigar la conducta permite hacerla durar en el tiempo. A partir de Thorndike, el aprendizaje ya no depende sólo de una conexión condicionada entre un estímulo y una respuesta sino de la consideración de las consecuencias de la respuesta. Aún así, el problema no se resuelve, más bien se desplaza, porque la respuesta depende ahora únicamente del premio esperado: parece que nos cuesta afirmar que un niño ha aprendido a

59 Para esta parte de la investigación, nos hemos limitado a estudiar algunos manuales de Teoría de la Educación, fundamentalmente *El sentido de la educación*, de David Carr (2005) y *La educación en el pensamiento y la acción* (Aznar, Gargallo, Garfella y Cánovas, 2010). Nuestro objetivo era conocer la historia del aprendizaje tal y como es contada en pedagogía; al leerla, hemos descubierto que coincide con la historia de la psicologización del aprendizaje. Hemos tratado de leer esta historia con ojo crítico, no obstante, al encontrarnos todavía en una fase exploratoria de nuestra investigación, no hemos profundizado todo lo que nos hubiera gustado en esta cuestión.

portarse bien si lo hace únicamente cuando está motivado por un caramelo que espera conseguir<sup>60</sup>.

El americano Burrhus Frederic Skinner —quien, al parecer, no estaba destinado a la psicología sino a la literatura— afinó la teoría conductista proponiendo una versión del condicionamiento que calificó de *operante*. En este guión de aprendizaje, el aprendiz tiene que ingeniárselas desde el principio para conseguir el refuerzo positivo: partiendo de un abanico inicial de caminos, su aprendizaje consiste esencialmente en el descarte progresivo de las opciones que no le conducen al objetivo deseado y en la retención, por repetición, de las opciones exitosas. En esta versión del esquema condicionante el sujeto tiene que hacer un gran esfuerzo para conseguir el premio, y por lo tanto tiene más control sobre su aprendizaje. Sin embargo, aunque la formulación de Skinner es la más satisfactoria de todas las teorías conductistas, tiene el mismo problema que todas ellas: presentan al educador como un técnico manipulador y al aprendiz como un ser esencialmente pasivo que sólo reacciona ante estímulos externos, lo cual rechina con la concepción fuerte del sujeto libre y voluntario que hemos heredado de la modernidad<sup>61</sup>.

A pesar de ello el conductismo resulta ser una perspectiva muy atractiva para la pedagogía por su afán de infalibilidad<sup>62</sup>. No obstante, la infalibilidad no puede ser más que un sueño, ya que la conducta, en tanto que “reflejo” externo de una realidad interna a la que no tenemos acceso, siempre está sujeta a múltiples interpretaciones. El aprendizaje no puede ser medido exclusivamente por la conducta, dado que muchos elementos invisibles a ojo del psicopedagogo, como la voluntad o la comprensión, juegan un papel esencial en el aprendizaje<sup>63</sup>. Paulatinamente, la cara interna del aprendizaje empieza ser tenida en cuenta:

---

60 Éste es uno de los numerosos ejemplos que muestran la complicada relación que se teje entre educación y aprendizaje a partir del momento en el que el aprendizaje es psicologizado con el objetivo de poder medir y programar la educación: en realidad, sí es cierto que el niño “ha aprendido” a portarse bien, lo que pasa es que parece que falta algo para que podamos afirmar que ha habido educación.

61 Otro problema de este planteamiento es que la figura del aprendiz se construye en los primeros planteamientos conductistas exclusivamente en base a experimentos con animales. Skinner decía que tomaba los animales como representantes de lo humano, y su trabajo influyó muchísimo en la educación de los seres humanos.

62 “La obsesión del conductismo por constituir una ciencia del funcionamiento del ser humano homologable con el modelo de las ciencias físico-naturales, de las “ciencias serias”, se plasmó en un énfasis excesivo en lo mensurable y en tomar como unidad básica de análisis y de medida la conducta, que es objetivable, cuantificable y mensurable. De ahí que el aprendizaje se interprete como cambio de conducta.” (Aznar et al., 2010, p. 324)

63 Si alguien mueve una pieza de ajedrez tal que ese movimiento *parece* idéntico a una jugada, esto no implica que el sujeto *entienda* el juego (Wittgenstein, 2004). Una misma conducta puede remitir a estados internos bien diferentes. La conducta se puede  *fingir*: soltamos a un preso por “buena conducta”, pero puede estar fingiendo, y si el aprendizaje se entiende únicamente desde el punto de vista conductual, será muy difícil averiguarlo. Midiendo el aprendizaje por la conducta, corremos el riesgo de reducir el aprendizaje a una conducta.

el aprendizaje deja de ser concebido exclusivamente como una conducta modificada para definirse (también) como un proceso de cognición. Los psicólogos se muestran particularmente interesados por los procesos mentales que transforman la información en conocimiento: cuanto más se conozca el procesamiento de la información, mejor se podrán dirigir los procesos de aprendizaje.

En las primeras teorías cognitivistas, aprender consiste en procesar unos datos, como lo hace un ordenador<sup>64</sup>. Se entiende que el aprendizaje es una operación técnica, y con esto la psicopedagogía todavía no ha acertado en describir el fenómeno del aprendizaje, ya que para nosotros “Aprender a bailar es algo más que aprender a realizar una secuencia de movimientos” (Carr, 2005, p. 131). Nos cuesta concebir el aprendizaje como un proceso aislado, que no forma parte de una unidad mayor de sentido —la educación—, y las primeras teorías cognitivistas no ahondan en ello: “Sin duda, para lograr una auténtica educación en danza (o en cualquier otra actividad humana) se requiere la comprensión global de lo que se está realizando, y para ello es necesario comprender la importancia humana y cultural que reviste dicha actividad” (p.132). Aquí volvemos a toparnos con el problema de una teoría del aprendizaje que no rinde cuenta del fenómeno de manera satisfactoria, pero la repetición de este problema quizás no esté indicando un problema mucho mayor (o más interesante). Se puede argüir, y se ha argüido, que las teorías del aprendizaje deben perfeccionarse, incluyendo variables como las emociones, los sentimientos o los valores, que dan sentido a la educación; pero también se puede pensar que este desajuste indica que buscar una teoría del aprendizaje que rinda cuenta del fenómeno educativo no tiene sentido, si lo que se pretende gracias a esta teoría es *medir* la educación.

El caso es que la definición de aprendizaje no puede limitarse a una modificación de conducta, ni al procesamiento de información, dos operaciones demasiado insignificantes: aprender es descrito cada vez más como un proceso de adaptación. El biólogo suizo Jean Piaget descubre que algunos moluscos cambian la forma de su concha para adaptarse a su entorno. A la luz de este hallazgo, Piaget decide formarse en filosofía y psicología para demostrar que el ser humano se adapta activamente al medio mediante procesos de equilibración. Sus teorías siguen teniendo mucha influencia en pedagogía: aprender empieza a ser considerado como un largo y completo proceso de acomodación del ser en su

---

64 La comparación de la mente humana con un ordenador no parece mucho más acertada que la comparación de la conducta de un ser humano con la de un animal: parece que a la pedagogía le cuesta humanizarse.

totalidad. Contribuyendo a esta lectura del aprendizaje como un proceso de adaptación continuo, el americano David Ausubel subraya la importancia de las conexiones entre los aprendizajes adquiridos y los nuevos, inaugurando así el culto al aprendizaje *significativo*. Esta concepción tiene un enorme efecto en la forma de concebir la enseñanza, que cada vez más se centra en el aprendiz con el objetivo de facilitar la continuidad del aprendizaje.

La lectura del aprendizaje como adaptación al medio es sin lugar a dudas más amable que la conductista: el pedagogo ya no “manipula” al aprendiz sino que le ayuda a adaptarse a su entorno. Sin embargo, las teorías piagetianas son todavía demasiado biológicas. Según el psicólogo ruso Lev Semiónovich Vigotsky, la psicología comete el error de no tener en cuenta la dimensión histórica, y por lo tanto la cultura. Vigotsky consigue desplazar la cuestión del aprendizaje hacia lo social, demostrando la influencia de la cultura especialmente en los procesos mentales avanzados, y por lo tanto en el desarrollo del ser humano. El psicólogo americano Jerome S. Bruner, muy afín al planteamiento social de Vigotsky, plantea un método de aprendizaje por andamiaje que consiste en un aprendizaje guiado en un primer momento por los adultos y que tiende progresivamente hacia la autonomía del aprendiz.

El giro social en la teoría del aprendizaje realza el papel del aprendiz, que ya no está determinado únicamente por su naturaleza biológica, en su propio proceso de aprendizaje. Pero además, las teorías sociales del aprendizaje aminoran el racionalismo solipsista del que pecan las primeras teorías cognitivistas. El aprendizaje ya no designa tanto la asimilación subjetiva de contenidos como un proceso de cognición distribuida, ya que el conocimiento no está solo en la mente de un individuo, sino que circula entre otros individuos, objetos, instrumentos o dispositivos tecnológicos. En esta misma línea de ensanchamiento del concepto de aprendizaje hacia lo social, los teóricos de la cognición situada argumentan que el conocimiento se adquiere en situaciones cotidianas, a través de diversas actividades. La cognición situada pone en cuestión la división entre “know that” y “know how” —popularizada por el filósofo de Oxford Gilbert Ryle y que rige la división entre cognitismo y conductismo— alegando que el conocimiento se adquiere mejor durante la acción<sup>65</sup>. La traducción pedagógica de estos avances se concretiza en la escuela,

---

65 Algunos autores hablan de “cognitive apprenticeship” (Brown, Collins y Duguid, 1989, p. 37): “So the term apprenticeship helps to emphasize the centrality of activity in learning and knowledge and highlights the inherently context-dependent, situated and enculturating nature of learning.” (p.39) Con “apprenticeship”, los autores se refieren a una concepción del aprendizaje más antigua que la psicopedagógica que estamos explorando, y que no es exclusiva de los aprendizajes manuales: “Certainly many professions with generally acknowledged cognitive content, such as law, medicine, architecture, and business, have nonetheless traditionally been learned through apprenticeship.”

donde, como sabemos, se fomenta un aprendizaje cada vez más colectivo y práctico.

Repasemos la brevísima historia del aprendizaje que acabamos de contar. El aprendizaje es considerado en primer lugar como una modificación de la conducta que el pedagogo puede dirigir conociendo e interviniendo en las relaciones entre los estímulos y respuestas. En una etapa posterior, el concepto se abre a la cara interna del aprendizaje, definiéndose como procesamiento individual de la información. Posteriormente, el aprendizaje se define como un proceso de adaptación continuo: ya no se trata de una operación puntual, atomizada sino de la acomodación continua del ser humano a su entorno. En una última etapa, el concepto de aprendizaje se “socializa”, ya que se estima que el proceso de adaptación del ser humano no es sólo biológico sino también cultural, no es solo individual sino esencialmente colectivo.

La ventaja de haber convertido el aprendizaje en objeto psicopedagógico —no me refiero tanto a la joven disciplina que lleva ese nombre sino, de manera más general, a la pedagogía moderna en la medida en que confía su destino a la psicología— es que puede medirse mucho más fácilmente que la educación<sup>66</sup>. Parece que es necesario medir el aprendizaje para “mejorar” la educación. Pero, ¿en qué consiste “mejorar” la educación? Como la pedagogía busca “la mejor” educación, parece que no hace falta explicitar qué entiende por “mejor”, pero una reflexión filosófica sobre la educación no puede eludir esta pregunta. Hay diversas maneras de acercarse a una realidad, pero la medición prepara un cálculo. Como sabemos, la mejoría del aprendizaje suele traducirse en reducciones de tiempo y aumentos de rendimiento: perder menos tiempo aprendiendo o reducir las posibilidades de error son objetivos pedagógicos indiscutibles. Aquí es donde entra en juego el concepto de “sociedad del aprendizaje”.

El estudio pormenorizado de la sociedad del aprendizaje excede los límites de este trabajo de investigación, pero nos es inevitable tenerla en cuenta si lo que tratamos de hacer es pensar el aprendizaje desde una perspectiva filosófica especialmente comprometida con la educación. En la siguiente sección, trataremos de rastrear los orígenes de la sociedad del aprendizaje y de entender su proyecto pedagógico. Nuestro objetivo es ver en qué lugar ha quedado el aprendizaje en una sociedad que lo considera como su esencia.

---

66 Sin embargo, sólo lo visible es medible, por lo que la historia de las teorías del aprendizaje es la historia de lo que hemos querido ver del aprendizaje.

## ***La sociedad del aprendizaje***

En la última década del siglo XX emergió la práctica del “service-learning” en Estados Unidos; hoy en día está calando en la pedagogía europea. “Servir-aprendiendo” es un tipo de programa educativo que aúna el aprendizaje con el servicio a la comunidad: se define como un “método” en el que los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de una activa participación en un servicio organizado que sirve las necesidades de una comunidad (United States, 1990, p.5<sup>67</sup>). La práctica podría haberse llamado “Service-education” pero se llama “service-learning”. La aparición y auge del concepto “service-learning” es tan solo una ilustración de un fenómeno que el filósofo de la educación holandés Gert Biesta acuñó a principios de este siglo como “'learnification' of education”, o sea, “the transformation of an educational vocabulary into a language of learning.” (2009, p. 36). Biesta observa una disminución de los discursos sobre educación a la vez que registra un aumento de los discursos sobre aprendizaje<sup>68</sup>:

[...] the past two decades have witnessed a remarkable rise of the concept of 'learning' with a subsequent decline of the concept of 'education' [...]. This rise of what I have called the 'new language of learning' is manifest, for example, in the redefinition of teaching as the facilitation of learning and of education as the provision of learning opportunities or learning experiences: it can be seen in the use of the word 'learner' instead of 'student' or 'pupil'; it is manifest in the transformation of adult education into adult learning, and in the replacement of 'permanent education' by 'lifelong learning'. 'Learning' has also become a favourite concept in policy documents, such as, in the UK, *The Learning Age* (DfEE 1998) and *Learning to Succeed* (DfEE 1999).” (2009, pp. 37-38)

¿Por qué se habla más de aprendizaje y menos de educación? Y sobre todo, ¿qué supone este cambio para la comunidad educativa? Una manera de responder, o quizás de darle la espalda, a esta inquietud es hacer derivar el desplazamiento lingüístico de “la realidad”: estamos en la sociedad del aprendizaje, es lógico que se hable más de aprendizaje. Pero ¿no es más bien, a la inversa, la introducción de una nueva forma de hablar la que ha forzado la realidad? Los desplazamientos conceptuales no son nunca ni

---

67 Según “The National and Community Service Act of 1990”, documento que se convierte en una ley promotora del voluntariado nacional, sellando el nacimiento de la Corporation for National and Community Service (CNCS), agencia federal que se encarga de diseñar y promover programas de Service-Learning en todas las instituciones educativas de los Estados Unidos.

68 Los investigadores noruegos Geir Haugsbaek e Yngve Nordkvelle llevaron a cabo un análisis bibliométrico que viene a confirmar esta tesis (2007).

inocentes ni azarosos: “The translation of everything there is to say about education in terms of learning and learners” (p. 38) es probablemente la parte más visible de un desplazamiento más profundo en la relación entre el aprendizaje y la educación.

Lo que preocupa a los críticos de la “learnification” es que se haya convertido en un fenómeno central en la educación<sup>69</sup>. Sin embargo, hace tiempo que la educación se ha reducido a lo escolar, y la escuela al espacio de aprendizaje por excelencia. Un ejemplo muy cercano de esta reducción es la ley que rige el sistema escolar en España, llamada “Ley Orgánica de Educación”, pero en general “el uso que indistintamente se hace de los términos educación y aprendizaje” (Aznar et al., 2010, p. 88) en los propios documentos fundadores de la sociedad del aprendizaje.

[...] the notion of learning (and learning to learn) has now become the central notion in socio-political and in educational discourse. On the one hand learning has to be considered as the most important social activity on which the survival of individuals and society depends. On the other hand the whole pedagogical reality itself is objectified in terms of learning (and not in terms of Bildung, for example). ”  
(Masschelein, 2001, p.12)

A partir del momento en el que se trata de ordenar la educación al nivel de la sociedad, la educación deviene un asunto social, y deja de ser un asunto político, lo cual quiere decir que la educación se plantea en términos de *necesidad*, y no de *bien*, quedando así excluida del debate público. Así, vemos al aprendizaje colonizar otros discursos que el específicamente educativo, hasta el punto de que todo, o casi todo, se pueda traducir en el lenguaje del aprendizaje<sup>70</sup>.

---

69 Actualmente, hay un movimiento muy fuerte en filosofía de la educación que critica el proyecto de la “learning society”. Aparte del trabajo de Gert Biesta, destacaría las contribuciones de Jan Masschelein (2001), Marteen Simons y Jan Masschelein (2011), Tyson Lewis (2006, 2011), Thomas Storme y Joris Vlieghe (2011).

70 Me parece que la distinción que establece Hannah Arendt entre lo social y lo público es fundamental para entender lo que ha devenido la pedagogía hoy: “Es decisivo que la sociedad, en todos sus niveles, excluya la posibilidad de acción, como anteriormente lo fue de la esfera familiar. En su lugar, la sociedad espera de cada uno de sus miembros una cierta clase de conducta, mediante la imposición de innumerables y variadas normas, todas las cuales tienden a ‘normalizar’ a sus miembros, a hacerlos actuar, a excluir la acción espontánea o el logro sobresaliente [...] La sociedad se iguala bajo todas las circunstancias, y la victoria de la igualdad en el Mundo Moderno es sólo el reconocimiento legal y político del hecho de que esa sociedad ha conquistado la esfera pública, y que distinción y diferencia han pasado a ser asuntos del individuo” (2001, pp.51-52).

Podríamos incluso pensar que el aprendizaje se ha convertido en un motivo “comodín” que permite pasar de una esfera a otra sin levantar sospecha. Por un lado, el mercado —que tampoco estaba desconectado del mundo del aprendizaje ni de la educación—, penetra en discursos pedagógicos sin ningún esfuerzo a través del motivo del aprendizaje. Pero, por otro lado, también ocurre que “social, cultural or economic problems are translated into learning problems” (Masschelein y Simons, 2013, p.94).



La expresión “sociedad del aprendizaje” emerge en la década de los 1970 en el contexto de la política europea; entonces, la “learning society” era todavía un objetivo que había que alcanzar, un ideal de sociedad<sup>71</sup>. Para entender en qué consiste este proyecto, es necesario remitirse a un período anterior, por lo menos a la época en la que se empieza a plantear la cuestión de la educación permanente<sup>72</sup>, que en su origen estaba dirigida a los adultos trabajadores. A mediados del siglo XIX, se empieza a ofertar en Europa formaciones a los trabajadores activos. La razón de ser de dichas formaciones es la necesidad de que los trabajadores se *adapten* a las nuevas tecnologías de la industrialización —es curioso constatar cómo la psicología acaba considerando el aprendizaje como un proceso de adaptación, coincidiendo con la necesidad que la sociedad tiene de adaptar los trabajadores a los tiempos modernos. Para ello, se crean institutos de mecánica en Escocia, en Francia se ofrecen cursos nocturnos y dominicales destinados a adultos (Léon, 1986, p.29). Los tiempos modernos exigen cada vez más la movilidad del trabajador, o sea, que sea capaz de realizar otras tareas que aquellas para las que ha sido formado en un primer momento:

¡Cada cual a lo suyo! Este principio de la sensatez de los artesanos se convierte en una auténtica locura el día en que el relojero Watt inventó la máquina de vapor, el barbero Arkwright la máquina de hilar, el joyero Fulton el barco de vapor [...]. La gran industria, por sus propias catástrofes, establece que es para todos una cuestión de vida o muerte [...] sustituir al individuo parcelario, simple ejecutor de una función social de detalle, por el *individuo de desarrollo integral*, para que las diversas funciones sociales no sean más que formas diferentes y sucesivas de su actividad [...]. (Karl Marx citado en Léon, 1986, p. 27)

A principios del siglo XX, el proyecto de educación permanente se extiende: ya no

---

71 La primera elaboración conceptual de la “learning society” se puede encontrar en el informe de la Unesco *Learning to be* (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovsky, Rahnema, y Ward, 1972). Para profundizar sobre el concepto de “lifelong learning”, he estudiado, entre otros materiales, los escritos entusiastas de Torsten Husén (1974, 1986) y el inteligente análisis pedagógico del pensador Richard Edwards (1997).

72 Algunos teóricos entroncan la “learning society” con una concepción todavía más antigua de la “educación permanente”: citan, entre otros, a Comenio, a Condorcet y a los Enciclopedistas. Nos parece que habría que matizar esta genealogía. Hay una idea muy antigua de educación permanente que podemos calificar de “humanista” según la cual la educación no se limita a la infancia (en la ciudad ideal de Platón, una parte de la población no deja nunca de formarse). Pero esta concepción no tiene en cuenta ni la escuela como institución, ni tampoco el trabajo, aspectos que en cambio son nucleares en la idea moderna de educación permanente. El concepto de “educación permanente” que prepara el advenimiento de la “sociedad del aprendizaje” no tiene ya nada que ver con el cultivo de la persona, con la integridad, con la insaciable sed de ilustración, sino que remite a la continuación de una formación profesional en un tiempo en el que el adulto ya se ha formado para trabajar y se encuentra de hecho trabajando. Sin embargo, es posible que ambos conceptos, el humanista-antiguo y el moderno, entronquen, y puede que justamente en la época de la *Aufklärung*, durante la cual se promociona activamente la conexión entre el poder cognoscente de la razón, el progreso técnico y el bienestar colectivo.

concierno sólo a determinados oficios. Inmediatamente después de la Primera Guerra Mundial, el ministerio de reconstrucción británico publica el informe A. L. Smith sobre educación de adultos, en el que se subraya la necesidad de crear una educación universal y a lo largo de la vida para los adultos<sup>73</sup>. Lo que se arguye es que la escuela no basta para hacer frente a las crisis económicas, el desempleo y otros problemas ligados al mercado, de ahí que haya que prolongar la educación más allá de la vida escolar. Pero entonces, se desdibuja la frontera entre alumnos y trabajadores, puesto que el trabajador es susceptible de ser “alumnizado” en cualquier momento<sup>74</sup>.

En los años 1970, la educación empieza a considerarse en los discursos políticos como un medio para igualar oportunidades. Muchos adultos juegan con desventaja por su educación inicial y no consiguen encontrar un buen trabajo o incluso insertarse en la sociedad: la educación a lo largo de toda la vida, para todas las edades, se presenta como la solución adecuada (Faure et al., 1972, p. 73). El informe *Learning to be* de la UNESCO<sup>75</sup> reza así: “We propose lifelong education as the master concept for educational policies in the years to come” (Faure et al., 1972, p. 182)<sup>76</sup>. En 1973, la OCDE<sup>77</sup> publica el informe *Recurrent education: a strategy for lifelong learning* (Kallen y Bengtsson, 1973), en el que se define el concepto de “recurrent education” como un retorno a la escuela para una educación intermitente. La novedad respecto a planteamientos anteriores es que ya no hay razones puntuales para formarse: educarse es bueno porque es invertir en el futuro (laboral).

La teoría del capital humano, formulada en los años 1960 por el economista Gary Becker, ha influido enormemente en nuestra manera de entender la educación, y sin ella la sociedad del aprendizaje sencillamente no podría sostenerse. Según esta teoría, la educación

---

73 “That the necessary condition is that adult education must not be regarded as a luxury for the few exceptional persons here and there, nor as a thing which concerns only a short span of early manhood, but that adult education is a permanent national necessity, and inseparable aspect of citizenship, and therefore should be universal and lifelong.” (Smith, citado en Jarvis, 2012, p. 210).

74 “Ya no habrá estudiantes y obreros, sino únicamente aquellos que estudian o que trabajan más o menos, según su edad, las necesidades de la colectividad, el lugar en que se encuentren, la función que desempeñen, etc.” (Raffestin, citado en León, 1986, p. 38) Teniendo en cuenta que la institución escolar se crea, en parte, para acostumar a los niños a los horarios de trabajo de la era industrial, cabe pensar que la frontera entre alumno y trabajador estaba destinada a ser borrada, o incluso que el alumno como figura escolar se creó para reforzar la figura del trabajador.

Para profundizar sobre esta cuestión, véase el ensayo de Jódar, *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia* (2007).

75 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

76 “If learning involves all of one’s life, in the sense of both time-span and diversity, and all of society, including its social and economic as well as its educational resources, then we must go even further than the necessary overhaul of ‘educational systems’ until we reach the stage of a learning society.” (Faure et al 1972: xxxiii) Como, de hecho, según los psicólogos, no hay límite de edad para aprender, entonces podemos organizar nuestras vidas —más allá del tiempo escolar— en torno al aprendizaje (biopolítica del aprendizaje).

77 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

se considera como una inversión<sup>78</sup>:

La noción de capital subraya la idea de un stock inmaterial que puede ser acumulado por cada persona a título individual para, seguidamente, poder intercambiarse en el mercado laboral por capital económico. La teoría del capital humano contempla el carácter colectivo del proceso de acumulación del conocimiento, convirtiendo a cada individuo en un ser que constantemente calcula sus posibles rentas futuras y, en consecuencia, toma decisiones acerca de trabajar y/o continuar formándose. La inversión en educación aumentaría la productividad y, por tanto, sus ingresos futuros. De este modo, se establece una relación causal entre educación, productividad e ingresos económicos. (Torres Santomé, 2008, p.150)

La educación concebida como inversión es la lógica que vertebra la forma de vida estadounidense desde hace décadas, y que está calando cada vez más en Europa. Se empieza a considerar como normal que el estudiante se endeude con sus estudios, en la medida en que se espera de él que pague la deuda gracias a los primeros sueldos que percibirá en el futuro inmediato, por haber estudiado. Hace unos años, diversos bancos europeos comercializaron por primera vez lo que se conoce como “préstamo-estudiante”, una “ayuda” que se ha revelado envenenada, ya que numerosos estudiantes que en su día recurrieron a este dinero están actualmente en la imposibilidad de devolverlo, dado que siguen esperando los primeros sueldos, años después de haber terminado sus estudios.

En la década de los 1990 el discurso institucional europeo sobre la educación permanente entra en una nueva fase marcada por la globalización y las crisis económicas de la década de los 1980. Europa teme quedarse atrás con respecto a Estados Unidos y otras potencias emergentes y para ello, inicia una serie de estrategias políticas que implican directamente a la comunidad educativa. En 1993, la Comisión de las Comunidades Europeas publica el Libro Blanco *Crecimiento, Competitividad, Empleo*. La cuestión educativa abordada en el documento es a su vez desarrollada y concretada en otro Libro Blanco sobre educación y formación: *Enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva* (1995). Cuando uno lee estos documentos, tiene la sensación de que el mundo se va a acabar si no se sigue el guión planteado. No hay alternativa:

hoy día, los países europeos ya no tienen elección. Para mantener su sitio y seguir

---

78 Merece la pena leer *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, de Gary Becker (1975). Gary Becker y Jacob Mincer son los dos grandes teóricos de la teoría del capital humano; han contribuido a lo largo de su carrera al desarrollo y concreción de esta ideología. Para profundizar en esta cuestión, véase por ejemplo el texto investigación “Investment in U.S. Education and Training”, de Mincer (1994).

siendo una referencia en el mundo, deben completar los procesos conseguidos en la integración económica con una inversión más importante en saber y competencia. (p.1)

En el año 2000, a raíz del Consejo Europeo de Lisboa, la Unión Europea emite el documento de trabajo “Memorándum sobre aprendizaje permanente” (2000), donde se formula claramente el objetivo europeo: convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo. El éxito de esa economía basada en el conocimiento depende de los ciudadanos:

Los protagonistas de las sociedades del conocimiento son los propios ciudadanos. Lo principal es la capacidad humana para generar y utilizar conocimientos de modo eficaz e inteligente, sobre una base en continua transformación. Para desarrollar esa capacidad plenamente tenemos que querer y poder tomar el control de nuestras propias vidas; en definitiva, tenemos que convertirnos en ciudadanos activos. La educación y la formación permanentes son la mejor manera de ayudarnos a asumir el reto del cambio. (CCE, 2000, p.8)

El éxito de la Unión Europea depende de la capacidad de adaptación de los ciudadanos al “cambio”, y la vía que han de seguir para adaptarse es el aprendizaje permanente:

El aprendizaje permanente ya no es sólo un aspecto de la educación y la formación; tiene que convertirse en el principio director para la oferta de servicios y la participación a través del conjunto indivisible de contextos didácticos. En la próxima década debe hacerse realidad esta visión. Todos los que viven en Europa, sin excepción, deben tener las mismas oportunidades para adaptarse a las demandas que impone la transformación social y económica y para participar activamente en la concepción del futuro de Europa. (CCE, 2000, p.3)

La sociedad del aprendizaje no es un proyecto europeo: la Unión Europea no hace más que subirse al carro de un movimiento ya iniciado por potencias económicas como Estados Unidos. La OCDE, que publica en el año 1996 el comunicado ministerial “Lifelong Learning for All”<sup>79</sup> desempeña un papel muy activo en este proyecto globalizado.

---

79 La UNESCO y la OCDE caminan juntas en este proyecto de aprendizaje a lo largo de toda la vida. La OCDE entiende que este concepto está basado en tres objetivos fundamentales: desarrollo personal, cohesión social y crecimiento económico. Los objetivos formulados por la UNESCO, que coinciden fundamentalmente con los de la CCE de la época Delors son: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir.

Vemos cómo el concepto de aprendizaje permanente pasa de aplicarse a personas de un determinado perfil, asociadas a unos oficios determinadas, a convertirse en un destino del que nadie escapa, en la medida en que todos<sup>80</sup> tenemos que contribuir a salvar nuestra economía. (Salvo que la economía europea no estaba al borde de la muerte: todos nuestros esfuerzos están en realidad destinados a satisfacer la envidia casi infantil de una economía a la que le gustaría ser igual que las vecinas.) Asimismo, observamos que donde antes se hablaba de “lifelong education”, ahora se habla exclusivamente de “lifelong learning”<sup>81</sup>. Sería interesante investigar con detenimiento la sustitución de la palabra “educación” por la de “aprendizaje”, pero podemos imaginar que la palabra “aprendizaje” nos exime de hablar de fines educativos, de valores, de patrimonio cultural, si lo que se quiere es reunir a todos los ciudadanos europeos en un mismo esfuerzo vital de adaptación.

La palabra aprendizaje, de hecho, conviene mejor a la lógica cuasi-ontológica del cambio, que vertebra los discursos políticos ya aludidos: “Change, and particularly the unpredictability of change, is often held to be a central characteristic of the contemporary world. It is also central to the growth in interest in lifelong learning and a learning society.” (Edwards, 1997, p.22) (Nos acordamos que el aprendizaje se considera a partir de mediados del siglo XX como un proceso de adaptación.) Que el mundo esté en permanente devenir no es ninguna novedad, pero ahora, el mundo cambia a un ritmo increíble, de ahí la imperante necesidad de trabajadores flexibles: “The pace of change is often used to provide a basis for an argument that individuals need to become more flexible” (Edwards, 1997, p.25).

La exigencia de la flexibilidad se traduce en pedagogía en la aparición de la fórmula “learning to learn”, que da todavía mayor amplitud a la concepción del “aprendizaje a lo largo de toda la vida”. La escuela sólo dura un tiempo y no es suficiente para hacer frente al ritmo de los cambios; hay que agilizar el proceso de aprendizaje<sup>82</sup>. Pero tampoco podemos

---

80 “El presente Libro Blanco parte deliberadamente de la situación del ciudadano europeo, joven o adulto, enfrentado al problema de su adaptación a nuevas condiciones de acceso al empleo y a la evolución del trabajo. Este problema afecta a todos los grupos sociales, todas las profesiones, todos los oficios.” (CCE, 1995, p.1)

81 Un ejemplo concreto de este giro lingüístico es la Vª conferencia sobre Educación de Adultos, promovida por la UNESCO y celebrada en Hamburgo en el año 1997 (UNESCO, 1997). Cuando en la reunión anterior, diez años antes, el concepto de aprendizaje no tiene ningún protagonismo, ahora las expresiones “adult education” y “adult learning” están permanentemente confundidas. De hecho, se apuesta claramente por la segunda expresión, puesto que la declaración final del comité lleva por título “The Hamburg Declaration on Adult Learning”. ¿Cómo se justifica dicho giro? Según el informe, los importantes cambios políticos, sociales y económicos que se dan en el mundo integran la educación para adultos en “a life long and life-wide learning process”.

82 “Hence the central mission of the school will be to teach the pupils to learn, to train them to assimilate new knowledge on their own. [...] In the information-rich society the individual has lifelong need to

contar con las formaciones impartidas por profesionales de la educación y de la formación a lo largo de la vida: una dimensión fundamental del proyecto de la sociedad del aprendizaje es “acercar el aprendizaje al hogar” (CCE, 2000, p. 20) a través de las tecnologías de la comunicación, gracias a las cuales el aprendizaje puede ocurrir en cualquier lugar y momento. “Learning to learn” significa que cada uno debe poder aprender por su cuenta cuando le sea requerido hacerlo:

Aprender es elaborar un conocimiento nuevo para el individuo o para la colectividad. Un futuro impredecible requiere el desarrollo de una mente flexible bien equipada, con capacidad de adaptación, iniciativa y tolerancia a la incertidumbre. *Aprender cómo aprender y la actitud de querer*<sup>83</sup> *aprender a lo largo de la vida* para construir un proyecto personal y profesional, es la exigencia clave del proceso educativo en las condiciones cambiantes de la actual sociedad global del mercado, basada en la información. (Pérez Gómez, 2008, p. 87)

Formulaciones como “aprender a aprender” y “aprender a lo largo de toda la vida” suponen que las personas no están por la labor de aprender; lamentamos el “fracaso escolar” o el “abandono educativo temprano”, y enseguida se impone como solución un aumento de la actividad del aprendiz en su propio proceso de aprendizaje. ¿No resulta sospechoso que la educación siempre esté en crisis? ¿Y que siempre tengamos que adaptarnos los ciudadanos? ¿O incluso que las crisis se deban a nuestra deficiente capacidad de adaptación? Parece que la pedagogía no ha reflexionado lo suficiente para haberse adaptado a ella con tanta facilidad, pues el discurso actual sobre el aprendizaje tiene, como acabamos de comprobar, algo de inquietante. De hecho, la fórmula “aprender a aprender” es un truísmo, no dice “rigoureusement rien de la manière dont on apprend effectivement à apprendre” (Blais et al., 2002, p. 32). Pero no es extraño, pues hace tiempo que la pedagogía se ha reducido una ciencia de mediación entre el sujeto y el saber, y si lo

---

educate himself, to broaden his horizons and, in many cases, to start over again. So we cannot expect the teenage school to provide a bill of fare that will nourish a whole lifetime, the more so since much of this diet does not exist during the pupil's years in school but will be produced at different stations along the road.” (Husén, 1974, p. 23)

- 83 Los ciudadanos no solo son el motor de la sociedad de aprendizaje sino que, además, es responsabilidad suya si el motor no se pone en marcha: “Los ciudadanos sólo planificarán actividades de aprendizaje coherentes durante sus vidas si desean aprender.” (CCE, 2000, p.8) Lo que sigue es nada más y nada menos que una lógica implacable del deseo: “No querrán continuar haciéndolo si sus experiencias de aprendizaje en la infancia fueron fallidas y negativas. No desearán seguir si no disponen de ofertas educativas a las que puedan acceder por su calendario, ritmo, lugar y coste. No se sentirán motivados a participar en aprendizajes cuyos contenidos y métodos no integren correctamente sus perspectivas culturales y experiencias vitales. Y no querrán invertir tiempo, esfuerzos y dinero en seguir aprendiendo si los conocimientos, aptitudes y experiencias que ya han adquirido no son reconocidos positivamente, ya sea a nivel personal o para su carrera profesional. La motivación individual para aprender y la variedad de las ofertas de aprendizaje son las claves fundamentales del éxito del aprendizaje permanente.”

pensamos bien, “aprender a aprender” es el último escalón de este proceso: el aprendizaje se ha convertido en un estado de excepción permanente.

Si la pedagogía no quiere renunciar al soplo filosófico que la ha alentado, debería reflexionar urgentemente sobre estas cuestiones. Las condiciones para una reflexión filosófica, sin embargo, se han vuelto extremadamente delicadas (y por lo tanto, también interesantes); el aprendizaje ha adquirido un valor positivo intrínseco: no importa *qué* se aprende, ni *cómo*, ni lo que implique o cueste, mientras nos permita adaptarnos a las “nuevas condiciones”, que cambian incesantemente. Aunque la sociedad del aprendizaje nos cueste la salud física y mental, e incluso si a pesar de todos los esfuerzos, no conseguimos un empleo en condiciones soportables, o insoportables, o ningún empleo, siempre podremos sacar algo positivo del aprendizaje: “una experiencia”<sup>84</sup>.

### ***Crítica a la sociedad del aprendizaje***

La sociedad del aprendizaje se ha convertido en nuestro hábitat. Las instituciones educativas, desde el parvulario hasta la universidad, y la tecnología, que ha hecho entrar la sociedad del aprendizaje en nuestros hogares, aseguran su imperio. Nosotros también hemos contribuido a la causa: nos hemos acostumbrado a la nueva rutina de tener que hacer formaciones laborales a lo largo de toda la vida activa —cada vez más activa, y cada vez más larga—, a cambiar de empleo con regularidad. En este aspecto, hemos sido buenos ciudadanos: nos hemos adaptado —hemos aprendido.

No obstante, no son pocos los que critican que el aprendizaje se haya convertido en una actividad cuya única vocación es instrumental. La sociedad del aprendizaje no es un macro-proyecto educativo, sino una estrategia motivada por fines estrictamente económicos: “[... hasta en público reconocen sus promotores y defensores que este proyecto se apoya en una razón exclusivamente económica: la necesidad de competir con los Estados Unidos también en el mercado de la educación” (Pardo, 2005, 11 de marzo). Se involucra a los ciudadanos en un proyecto presentado como indudablemente valioso, ya que promueve

---

84 Carlos López Carrasco es un joven investigador en sociología cuya tesis doctoral, “La dimensión social de la experiencia del estrés en jóvenes trabajadores del sector del telemarketing y la consultoría”, versa sobre el estrés laboral. Carlos entrevista a jóvenes consultores y teleoperadores que en general duermen poco y trabajan muchos fines de semana. Están permanentemente estresados y acaban sus contratos completamente agotados, sin ninguna garantía para su futuro laboral. Pero este enorme esfuerzo está justificado: una de las frases que más se repiten en las entrevistas es: “pero al menos, he aprendido mucho”.

el progreso continuo y la autonomía de su aprendizaje. En este contexto, aprender significa prepararse para resolver problemas: “We are put in the situation of continually having to solve problems, and that is what is meant by ‘learning’.” (Masschelein y Simons, 2013, p.12)

Los problemas de la sociedad no son de las instituciones, sino de los ciudadanos, que deben hacerse cargo de los problemas de su sociedad y resolverlos aprendiendo: los problemas sociales se han psicologizado (Torres Santomé, 2008, p. 144). Las consecuencias de este desplazamiento son evidentes: se “permite individualizar los problemas, invisibilizando las estructuras económicas, políticas, militares, culturales y educativas” (p. 145) que alimentan el proyecto de la sociedad de aprendizaje. Éste es un recurso muy eficaz para responsabilizar directamente a los ciudadanos de los problemas sociales: si los hay, es porque no acabamos de adaptarnos al mundo cambiante. Lo bueno es que tiene solución, la cual, por supuesto, depende de nosotros<sup>85</sup>. Pero el precio a pagar es muy alto. A continuación, trataremos de mostrar que la sociedad del aprendizaje no solo no es un proyecto educativo, sino que puede incluso boicotear algunas dimensiones educativas. Nos centraremos en dos aspectos del proyecto que no dejan insensible a una filosofía pedagógica: el auge de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la formulación de objetivos educativos en términos de competencia.

Según la evolución de las teorías psicológicas que hemos esbozado en 1.1., el aprendizaje ya no se entiende como la adquisición solitaria y pasiva de conocimiento, sino como un proceso activo y colectivo que va más allá de lo cognitivo. La implantación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en todos los niveles educativos europeos son la herramienta de esta revolución en el aprendizaje. Las TIC provienen de las tecnologías “interactivas”, en auge desde los años ochenta del siglo pasado (Haugsbakkv y Nordkvelle, 2007, p.3): “The point of these new instructional forms is to make the learner active, rather than allow them to be a passive recipient of knowledge” (Laurillard, 1987, p.12). Las nuevas tecnologías hacen posible algo completamente impensable hasta hace poco: acceder a lo inaccesible y disponer de ello para aprender. Gracias a la digitalización, yo misma he podido acceder a textos importantes para mi investigación que no son, o sólo

---

85 Esta psicologización de los problemas resulta “muy apetecible” en un clima que favorece el ataque a los modelos educativos tradicionales (p.146). A finales de los años 1970 y durante la década de los 1980, el profesorado español de educación infantil y primaria se adapta con entusiasmo a programas piagetianos que desarrollan las capacidades individuales para aprender (adaptarse), relegando los contenidos culturales a un segundo plano. Muchos de esos niños que han aprendido a hacer muchas cosas y muy diversas en niñez y adolescencia y son ahora adultos viven desgastados, agotados, en una incertidumbre laboral permanente.



muy difícilmente, accesibles físicamente. Además, es la tecnología la que en numerosas ocasiones me ha aconsejado, vía sugestivos enlaces, consultar tal o cual libro. Las TIC's aumentan la autonomía del aprendiz<sup>86</sup>, de ahí que las políticas educativas fomenten a ultranza su uso. “Aprender a aprender” transmite un mensaje esperanzador, de potencia: el aprendiz *puede* aprender, siempre, en cualquier lugar, sin necesitar a nadie más que a sí mismo.

Hasta ahora, el aprendiz tenía que esperar a que le liberaran de la ignorancia: dependía de los que saben más que él. En este nuevo escenario, siguen habiendo maestros, pero han tenido que adaptarse (es decir, que han cambiado de trabajo): ya no se dedican tanto a transmitir conocimientos, sino a facilitar el uso de herramientas y técnicas de conocimiento para aprendices auto-didactas. Siguen enseñando, pero solo cuando se les necesita: el aprendiz se pone en comunicación con el maestro de su elección cuando — estima que— lo necesita<sup>87</sup>. A los maestros que protesten por la disminución de sus funciones, se les podría achacar un ego desmesurado. ¿No les parece la más noble de las tareas convertir sus alumnos en aprendices auto-suficientes? Será que los maestros se creen, y se quieren, imprescindibles; tendrán que comprender que ya no son absolutamente necesarios, que el aprendiz es un igual, que ahora todos somos aprendices: todos podemos decidir qué aprender, cuando, cómo, con qué intensidad. Y sobre todo, *debemos* hacerlo, para poder hacer frente a situaciones imprevisibles. Que se dejen los maestros de transmitir: “transmitir” implica traer el pasado al presente, y todos, maestros y aprendices, aprendices y aprendices, hemos de estar mirando hacia el porvenir.

El verbo “transmitir” ha sido excluido de la jerga pedagógica (Aleu, 2009, p.81). Transmitir conocimientos implica someter al alumno a una condición pasiva, pero hoy, el alumno participa activamente en su aprendizaje, por lo que las intervenciones del maestro pasan a un segundo plano. En un contexto en el que la educación ha sido reemplazada por el aprendizaje, por lo menos en cuanto al discurso se refiere, y en el que aprender es “aprender a aprender”, entonces aprender es educar-se, y en este guión de aprendizaje, la transmisión de conocimientos solo puede entorpecer. Sin embargo, llegamos

---

86 “Il est le savoir d'un sujet libre à l'égard de son savoir, puisque ce qui compte à ses yeux, c'est la puissance de se le donner à lui-même, non pas sa teneur objective, comme dans le monde de la tradition, mais sa construction subjective.” (Blais et al., 2002, p.41)

87 Todavía no hemos llegado hasta tal punto, pero el maestro parece condenado a desaparecer. Sería un episodio más de la tragedia del ser humano que, inteligentemente, diseña una máquina, enseña cómo funciona y, a su vez cómo prescindir de sí mismo, contribuyendo así a su propia muerte: “En el límite, uno puede imaginar perfectamente que los profesores terminarán por actuar como una suerte de bedeles encargados de dar la orden de conectar los ordenadores al principio de la clase y de apagarlos al final.” (Llovet, 2011, p. 324)

inevitablemente a una contradicción. Si alguna dimensión indiscutible hay en el concepto de educación, es probablemente la dimensión *transformativa*: un ser toma otra forma mediante la educación. Pero si el aprendiz es quien decide qué aprender, cómo, y en qué momento, no tendrá ninguna necesidad, y todavía menos posibilidades, de transformarse, ya que la exterioridad ha quedado anulada. El aprendiz escogerá lo que le convenga, en función de sus intereses<sup>88</sup>. Esto no tiene porqué suponer ningún problema, y es desde luego deseable cuando el sujeto es un adulto “ya educado”, formado, maduro, que sabe lo que hace, y entonces *decide* aprender inglés o aprender a conducir un barco, en función de lo que le interesa<sup>89</sup>. Pero el problema es que “aprender a aprender” vale “a lo largo de toda la vida”: los más pequeños se acostumbran a *pedir* en educación, con la misma legitimidad y naturalidad con la que *piden* un regalo a los Reyes Magos. Suponemos que los más pequeños, los que menos se conocen a sí mismos, *saben* lo que necesitan, y, más acá de eso, que saben distinguir entre lo que les apetece tener y lo que necesitan saber, o incluso entre lo que necesitan o lo que otros dicen que necesitan<sup>90</sup>.

Hay educación en la medida en que “venir al mundo no es otra cosa que llegar a una gramática, o mejor todavía, heredar una gramática” (Mèlich, 2010, p. 16). Hay educación porque hay una anterioridad ajena a nosotros que nos mece, sobre la que nos construimos necesariamente, por más que no queramos, aunque no nos demos cuenta de ello. La transmisión asegura el vínculo entre vivos y muertos, produce la sensación de continuidad a pesar de la discontinuidad de las generaciones. Transmitir es, en parte, comunicar e informar, pero a la vez es mucho más que eso. Comunicar e informar son actos que no exigen responsabilidad por parte del receptor; de hecho, el receptor puede elegir no recibir lo que se le quiere comunicar o aquello de lo que se le informa, o puede decidir recibirlo más tarde, de golpe o a trozos. Sin embargo, la transmisión obliga a recibir en bloque aquello que se transmite: transmitir conlleva una responsabilidad tamaño, pues es “dar algo

---

88 Según Pedro Fernández Liria, profesor de Filosofía en un I.E.S.: “Como sabemos, a la “nueva pedagogía” parece no importarle *qué sea lo que se enseñe* con tal de que los alumnos se sientan realizados, reafirmados, potenciados.” (2012, p. 111) La nueva pedagogía “Propuso que se potenciara a los adolescentes en aquello que ya era prácticamente imposible aumentar en mayor grado: en su egocentrismo, en la autoestima, en el empoderamiento, en la autocomplacencia, en la inmodestia y la falta de humildad, en la veneración de sí mismos, en la desconfianza hacia cualquier otro juicio distinto del suyo propio, etc.” (pp. 114-115)

89 Se puede argüir que los adultos no siempre saben lo que quieren cuando estudian, de hecho no son pocos los adultos que se ponen a estudiar porque quieren saber qué es lo que quieren o necesitan; es lo que argumenta Gert Biesta en *Beyond Learning. Democratic education for a human future* (2006a, p.22).

90 Sería completamente ingenuo pensar que una maquinaria pedagógica permitiese, y más en nuestros tiempos, que cada uno se dedicara a lo que necesita/quiere aprender. Lo que hay detrás de la tremenda energía con la que se pretende que los aprendices “aprendan a aprender” no es otra que esa: participar activamente del orden de las cosas.

a alguien para que lo guarde” (Aleu, 2009, p. 77).

Pero heredar no significa aceptar todo lo recibido o lo transmitido: heredar es “enlazar con el pasado” (Mèlich, 2010, p.21). La filósofa francesa Myriam Revault D'allones recoge esta idea en el concepto de autoridad, cuya matriz es el tiempo: “elle assure la continuité des générations, la transmission, la filiation, tout en rendant compte des crises, des discontinuités, des ruptures qui en déchirent le tissu, la trame” (2006, p. 13). Heredar es al mismo tiempo un gesto natural y delicado, que duele y dura un cierto tiempo, que muchas veces dejamos para más tarde, como Hamlet, que tarda toda una obra en responder al fantasma de su padre. Heredar implica recibir, pero también elegir; acoger, pero para utilizar lo acogido a nuestra manera<sup>91</sup>. La gramática es una buena metáfora para entender el proceso humano de la herencia: la gramática trata de darle una estructura al lenguaje pero no puede evitar las “excepciones”, islotes de rebeldía, cosecha de los usuarios que transforman las palabras, les dan otro uso.

Es porque contamos con la gramática que la podemos burlar<sup>92</sup>. Solo puede haber emancipación de algo habiendo sentido previamente el peso de ese algo; sin modelo no hay emancipación, de ahí la importancia de la figura del maestro en la educación de un ser humano. Ahora, sin embargo, la nueva tendencia pedagógica es el aprendiz auto-didacta<sup>93</sup>. La educación se ha convertido en un servicio que se le ofrece a un aprendiz consciente de sus necesidades: no hay transmisión, sino transacción económica: “education itself becomes a commodity —a “thing”— to be provided or delivered by the teacher or educational institution and to be consumed by the learner” (Biesta, 2006a, p.20)

Adaptarse, no ya al presente, sino al futuro, ha devenido una verdadera obsesión

---

91 Como dice cuenta Jacques Derrida en “Escoger su herencia”, una entrevista con Élisabeth Roudinesco: “Si la herencia nos asigna tareas contradictorias (recibir y sin embargo escoger, acoger lo que viene antes que nosotros y sin embargo reinterpretarlo, etc.), es porque da fe de nuestra finitud. Únicamente un ser finito hereda, y su finitud lo *obliga*. Lo obliga a recibir lo que es más grande y más viejo y más poderoso y más duradero. Pero la misma finitud obliga escoger, a preferir, a sacrificar, a excluir, a dejar caer. Justamente para responder al llamado que lo precedió, para responderle y para responder de él, tanto en su nombre como en el de otro. El concepto de responsabilidad no tiene el menor sentido fuera de una experiencia de la herencia” (2009, p. 13).

92 Recuerdo con viveza cuando una profesora de lengua y literatura valoró negativamente una poesía “de estilo libre” que había hecho porque no me había tomado la molestia de estudiar las reglas de la poesía clásica: la poesía libre no es lo que te imaginas, joven, un patrón poético alocado que funciona sin referencia, sino un homenaje creativo a los clásicos.

93 Según el filósofo de la educación Olivier Reboul: “Ce mépris de l'autodidacte, on le trouvait déjà dans la culture indienne, où les gourous réprouvaient ceux qui croyaient pouvoir se passer d'eux pour apprendre. [...] Disons que l'autodidacte est celui qui a manqué de maître là où le maître était indispensable [...]. Il vous accable de faits, d'informations, sans discerner les relations qui leur donnent un sens, précisément parce que sa pente est de confondre l'information et le savoir. Dans le domaine du savoir-faire, sa raideur et ses mauvaises habitudes non corrigées l'empêchent à jamais de dépasser un certain stade.” (Reboul, 1980, p. 127)

educativa. Esta carrera hacia adelante tiene un precio: el olvido de la tradición, que es también un olvido de los otros, y de vivir en un *mundo*. Lo que queda diluido es “esta persistencia de los hechos de cultura que proceden del lazo social [la que] nos inscribe en una continuidad y nos asegura, en cierto modo, que no estamos en cada generación confrontados a algo nuevo sin ningún nexo con lo que precede, puesto que es a la luz de lo antiguo que podemos reconocer y afrontar la discontinuidad” (Hassoun, 1996, pp. 144-145). No se trata de que el aprendiz tenga que ser como, o saber lo mismo, o vivir igual que aquellos que le preceden: se trata de que no olvide que vive en un mundo mucho más antiguo que sí mismo, con otros seres humanos, en una gramática que podrá aprender a sortear, pero que no debe eludir. Lo que está en juego aquí no sólo es la vida en común, sino también el *carácter*: el carácter es gramatical, proviene de algún lugar, y puede que no resista a la lógica de vaivenes marcada por la veleta de la sociedad del aprendizaje.

Las TIC's son alabadas porque fomentan la autonomía del aprendiz, pero también pueden representar un viaje de ida y de no retorno al desierto del solipsismo<sup>94</sup> y de la pereza. Las TIC's invitan a saltar de una cosa a otra, en función de las apetencias del aprendiz, evitando las detenciones, las paradas que exige la formación. La transmisión, al contrario, forma deformando: obliga al aprendiz a salir de sí mismo para devenir alguien, al cabo de un proceso necesariamente largo<sup>95</sup>. Comunicar e informar son los caminos más cortos de la educación moderna, pero no hay duda de que no son los más formativos.

Si la sociedad de aprendizaje toma las TIC's como herramientas para realizarse, sus metas son formuladas en términos de competencias. Ya estamos tan acostumbrados a nombrar los objetivos educativos en esos términos que puede resultar costoso reflexionar sobre ellos<sup>96</sup>. El concepto de competencia proviene de la aplicación de la psicología

94 “For some, the use of technology in the delivery of learning programme increases not so much the autonomy of the learner as its isolation. For others, autonomy is a way of making attractive to people the need to accept and adapt to a particular kind of technological change – new technology ‘frees’ us. In other words, autonomy is a way of discursively normalising technological adaptation over which one is given little substantive control.” (Edwards, 1997, p. 55)

95 “However, we must be careful to distinguish formation from learning. Or, put another way, formation is typical from learning in school. Learning involves the strengthening or expanding of the *existing* I, for example, through the accumulation of skills or the expanding of one's knowledge base. Learning in this sense implies an extension of one's own life-world, adding something. The learning process remains introverted – a reinforcement or extension of the ego, and therefore a development of identity. In formation, however, this I and one's life-world are brought into constant play from the outset. Formation thus involves constantly going outside of oneself or transcending oneself – going beyond one's own life-world by means of practice and study. It is an extroverted movement, the step following an identity crisis. The I does not add to previously acquired knowledge here, and this is precisely because the I actually is in the process of being formed. The I of the student is thus being suspended, decoupled: it is a bracketed or profane I and one that can be formed, that is, can be given a specific form or shape. (Masschelein y Simons, 2013, pp.45-46)”

96 “No deja de asombrarme cómo algunas ideas o algunas tendencias calan con bastante profundidad en las

conductista en la gestión empresarial de Estados Unidos, después de la crisis del 1929: permite definir y aislar los *know-how* en el mundo laboral con el fin de identificar los estándares ocupacionales (Martínez Rodríguez, 2008, pp.104-106). Llegan a la pedagogía española en los años 1970, entrando en el sistema de pedagogía por objetivos, aunque todavía no se hable en aquel momento de competencias: refieren a “comportamientos observables y sin relación con atributos mentales subyacentes [que] se pueden aislar y entrenar de manera independiente” (Pérez Gómez, 2008, p. 76). Antes del año 2000, las competencias ya están literalmente incluidas en los sistemas educativos europeos.

A partir del año 1997, la OCDE lanza el Programme for International Student Assessment (que se materializa en el famoso PISA) con el objetivo de evaluar los conocimientos y habilidades adquiridas por los alumnos al final de la educación obligatoria. En un principio, los estudiantes son evaluados en las áreas de lectura, escritura y matemáticas, pero se impone la necesidad de ampliar el abanico de las *competencias*, por lo que la OCDE pone en marcha un proyecto complementario a PISA: Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). El informe DeSeCo del año 2003<sup>97</sup> (el documento seminal se difunde en 2000) define un concepto de competencia más cognitivista y sensible al contexto: la competencia es “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.”

En un primero momento, las competencias son consideradas como indicadores de la salud educativa mundial, y se limitan a esa función: Las evaluaciones tipo PISA son valiosas informaciones para los *policy makers*, que las estudian con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y por lo tanto la educación. Pero, ¿qué es lo que evalúa exactamente este tipo de informe? La competencia “se manifiesta en acciones, conductas o

---

prácticas, al menos superficiales, de ciertas instituciones y de sus miembros componentes. No importa el nivel intelectual de los colectivos e individuos o la fuerza, por decirlo así, burocrática de su estructura organizativa; una vez introducida se extiende y llega a ser adoptada como un pensamiento y una práctica común. Cuando eso ocurre no se suele ir al origen de la idea [...]. No sólo nos adherimos a ella y la adherimos a nuestro vocabulario y nuestra acción, sino que esperamos que nuevas propuestas nos ayuden a mejorar la manera que tenemos de adoptarla. Uno de estos casos es, a mi juicio, el movimiento en pro de las competencias en educación [...].” (Angulo Rasco, 2008, p. 176)

97 El informe DeSeCo “Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society” fue traducido al español tres años más tarde. Este informe, que vertebra los sistemas educativos europeos actuales, sólo es accesible vía pago, bien en la página de la OCDE ([www.odce.org](http://www.odce.org)), bien adquiriendo la traducción española en las ediciones Aljibe. Los pasajes citados provienen del artículo de Gimeno Sacristán “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación” (2008).

elecciones que pueden ser observadas y medidas”, por lo tanto, remite únicamente a los rendimientos académicos *empíricamente demostrables*. Las habilidades educativas que pasan desapercibidas quedan sencillamente fuera del informe. Pero entonces, en vez de medir lo que valoramos, “we are just measuring what we (can) easily measure and thus end up valuing what we (can) measure” (Biesta, 2009, p.35): criterios de salud educativa tan evidentes como la valoración de argumentos, la coherencia del razonamiento, la solidaridad o incluso la escritura no son tenidos en cuenta<sup>98</sup>.

El argumento que justifica la homogeneización de las competencias es la justicia social: todo el mundo tiene derecho a la *misma* educación, una educación de calidad. Ahora que hemos observado qué ocurre en cada país en comparación con los otros países (es el sentido del informe PISA), podemos poner al mismo nivel a todo los sistemas educativos. Pero ¿qué quiere decir que todo el mundo tenga derecho a la *misma* educación, una educación de calidad? Una competencia básica lectora, definida igual para un conjunto de países, ¿hace que se lea igual en todos estos países? Y más allá del asunto de la posibilidad, ¿es deseable que la educación sea la misma en todas partes? Una cosa es tratar que la educación sea de calidad en todas partes, otra muy diferente es aplicar la *misma* educación en todas partes. La universalización de las competencias básicas contribuye a eliminar las diferencias culturales, pero ni siquiera nos preguntamos si este cambio supone una pérdida importante: lo importante es que todos avancemos hacia un mismo patrón educativo para “salvar Europa”<sup>99</sup>.

Ya en los años 1980, las investigaciones sobre la “school effectiveness” desempeñaron un papel importante en la idea de que los resultados educativos debían ser medidos (Biesta, 2009, p. 34). Hay que medir para homogeneizar, y hay que homogeneizar para ser igual de efectivos. Nadie querría una educación no efectiva, es decir, que no tuviera efectos, pero la efectividad no puede ser un valor en sí: hay que especificar con respecto a qué algo es o no efectivo, y para quiénes. Pero además, la efectividad no puede ser el único valor que guíe la reforma educativa, ya que hay prácticas educativas que valoramos y se mantienen absolutamente al margen de la efectividad, como el estudio<sup>100</sup>. La conversión de

---

98 “El ejercicio de escribir es difícil de someterlo a las pruebas externas (salvo la ortografía y poco más), por la dificultad de la corrección, de tipificar una expresión escrita y puntuarla.” (Gimeno, 2008, p.26) El problema es que la confusión de lo que es medible con lo que valoramos provoca precisamente la reducción de la escritura al hecho de colocar unas palabras detrás de otras sin hacer faltas de ortografía (y gracias).

99 Haber *declarado* universalmente que existe algo como los Derechos Humanos, que son universales y que la educación forma parte de esa lista abrió el camino a la universalización indiscriminada de las competencias educativas.

100 Olivier Reboul definía el estudio en los años 1980 como una actividad desinteresada, entendiendo el

las competencias en metas educativas universales fomenta activamente la extinción del debate acerca de los fines de la educación: “ahora con competencias lo que se pretende es impulsar algunos cambios metodológicos, en el mejor de los casos, pero sin plantearse en ningún momento qué modelo de sociedad queremos construir<sup>101</sup>” (Torres Santomé, 2008, p.151).

Los administradores de la educación se inventan la figura estadística del “individuo medio” para poder comparar los rendimientos de los alumnos evaluados con ésta. Es cierto que sus estadísticas pueden dar una idea sobre qué aspectos están funcionando bien y qué otros necesitan un cambio, y desde este punto de vista resultan útiles, pero el problema surge cuando las competencias pasan de ser indicadores de la salud del sistema escolar a convertirse en la norma universal educativa para todos los países y edades. Los profesores no enseñan a “individuos medios”: la realidad educativa es mucho más compleja que lo que revela una estadística. Pero es que en realidad la evaluación deja de ser *un* mero recurso informativo que permite a los pedagogos mejorar la educación: la evaluación permanente es una forma de llevarnos a la actividad ininterrumpida. La evaluación permanente es una forma más o menos encubierta de vigilancia que fomenta la infantilización de la sociedad. Todos nos convertimos en sospechosos de no alcanzar los objetivos, por lo tanto de permanecer en una inmadurez que puede ser muy fácilmente diagnosticada, ya que “[...] toda competencia va ligada a una acción determinada, a un dato objetivo determinado, a un resultado empírico concreto, a una evidencia específica. O se hace o no se hace. En el primer caso se concluirá que el sujeto *sabe*, mientras que en el segundo la conclusión será que el sujeto *no sabe*.” (Álvarez, 2008, p. 218) La obsesión por la medición demuestra que el espíritu conductista no ha decaído, a pesar de haberse ensanchado el concepto de aprendizaje hacia lo cognitivo y lo social: lo único que importa es que los individuos

---

desinterés como “certes pas l'absence d'intérêt mais l'absence d'intérêt extrinsèque” (1980, p. 83). En el contexto actual de omnipresencia del “learning”, algunos filósofos de la educación como Jan Masschelein, Gert Biesta o Tyson Lewis, han querido rescatar el concepto de “estudio”, que contrasta fuertemente con el aprendizaje tal y como se entiende ahora: “[...] Studying emerges as a kind of im-potential state of educational being that interrupts any notion of educational “growth” or educational “realization” of latent potentialities found in either learning discourses or progressive responses to learning.” (Lewis, 2013, p. 12) En mayo 2015, la filósofa de la educación Claudia Ruitenberg organizó el simposio “The significance of study” en la University British Columbia de Vancouver, en el que participaron Masschelein, Biesta, Lewis, y yo misma, entre otros.

- 101 No es ya no haya fines educativos, lo grave es que no se ponen sobre la mesa, no se cuestionan, empezando por el asunto del “cambio”: “a particular view of economic change is presented as normal and inevitable, to which individual adaptation is presented as both necessary and good for the person [...]. Lifelong learning, a way of dealing with uncertainty and change, is constructed within the discourse as an object of a particular sort, as a good thing in support of labour market policy, an adaptive process. The issues of the direction of change are displaced and left largely unquestioned” (Edwards, 1997, p. 27).

*muestran*<sup>102</sup> tener determinadas capacidades, porque ésa es la garantía de que las utilizarán en los momentos requeridos.

En tanto que vector esencial de la sociedad del aprendizaje, el discurso de las competencias se inscribe en una “narrativa de emergencia” (Gimeno, 2008, p. 16): es absolutamente necesario que el aprendiz aprenda a pasar de una actividad, de un contexto, de una habilidad a otra, rápidamente y sin ruptura. *Qué* se aprende importa cada vez menos, lo importante es *cómo* se aprende<sup>103</sup>. En realidad, la implantación del sistema de aprendizaje por competencias es la concreción del sueño de la pedagogía moderna: “Triomphe enfin sans mélange ni partage le principe depuis si longtemps proclamé, mais à l'application toujours différée, selon lequel il ne s'agit pas d'imposer des contenus, mais de pousser au développement d'un sujet qui sait de lui-même s'orienter vers les contenus dont il a besoin et les manier —qui sait apprendre, en un mot” (Blais et al., 2002, p.41). Es en este contexto que el pensamiento crítico deviene una habilidad desconectada de un objeto o contenido. Sin embargo,

[...] el sentido crítico no es propiamente una habilidad. Una habilidad es la capacidad de saber cortar un filete de buey con cuchillo y tenedor, o de coser un botón, [...] contar una historia [...]. Pero nótese que poseer habilidades exige un sintagma preposicional a continuación —“la habilidad de x” o “de hacer x”—. No es posible poseer habilidades *tout court*, sin más. [...] Si el sentido crítico fuera por azar una habilidad requeriría algo previo, algo que deberá estar ahí como parte sustancial de un proceso, como un contenido proposicional de un conjunto de prácticas con las cuales se forma el sentido crítico. Si no aportamos ese “algo” es como si pretendiéramos crear hábiles pintores sin darles colores, o hábiles lectores sin proporcionar libros. (González Marín, 2013, p.39)

La eliminación de las características culturales, y en general de los contenidos contribuyen a la flexibilización del aprendiz. Es cierto que una persona absolutamente inflexible no conseguiría aprender nada, pero la flexibilidad que se le exige aquí al aprendiz es extrema: todos somos intercambiables, sustituibles, porque podemos hacer de todo. Hemos devenido polivalentes para servir una lógica económica globalizada que precisa de fuerza de trabajo versátil, capaz de adaptarse a cualquier circunstancia. La sociedad del

---

102 Eso es lo que diferencia la competencia de la habilidad: “La competencia es una cualidad que no sólo se tiene o se adquiere sino que se *muestra* y se *demuestra*, que es operativa para responder a *demandas* que en un determinado momento pueden hacerse a quienes las poseen.” (Gimeno, 2008, p. 37)

103 “[...] Today's school must put far greater emphasis on the skills or “instruments”, that is, subjects which are necessary in order to study other subjects successfully, as opposed to the content subjects, where the acquisition of a fixed quantum information is the chief aim.” (Husen, 1986, p. 139).



aprendizaje es la sociedad precarizada: “respecto del trabajo determinado corresponde a una forma de sociedad en la cual los individuos pueden pasar con facilidad de un trabajo a otro y en donde el género determinado del trabajo es fortuito y, por consiguiente, les es indiferente” (Pardo, 2010, p. 256)

En un mundo “cambiante”, la labilidad laboral es un requisito social imprescindible<sup>104</sup>, y significa un logro social, en la medida en que cumple el sueño de la movilidad laboral. Antes, la gente *tenía un oficio*, ahora *trabaja en* un sector (pero no *tiene* un trabajo<sup>105</sup>). Hay una expresión en catalán que refleja de manera muy evidente la desconexión del individuo con respecto de su faena: a la pregunta “De qué treballes?” se puede contestar “Faig de venedor, però sóc enginyer”. La fórmula “hago de” sugiere incluso que se trata de algo fingido, de un papel que se desempeña. Aprender a “trabajar de...” es fácil y rápido, porque es un “hacer de” que no nos define. Sin embargo, los discursos fundadores de la sociedad del aprendizaje se construyeron en los años 1970 en torno al lema “learning to be”, “aprender a ser”; a la vista está que de lo que se trataba no era de aprender a ser alguien, sino a ser cualquiera. Hoy la figura del trabajador ha perdido toda relación de intimidad con su ocupación: tiene que estar preparado a cualquier cosa, a hacer de vendedor a pesar de ser *ingeniero*: “Bref, “être compétent c’est savoir faire ce qu’on veut que vous sachiez faire parce qu’on va vous le faire faire” (Charbonnier, 2013, p. 4).

No pocas voces se han elevado en contra de esta conexión demasiado evidente de las competencias con el mundo laboral. Como los objetivos de la formación profesional ya estaban formulados desde hace un tiempo en términos de competencias (Carabaña, 2011); no fue difícil introducirlas en el resto del sistema educativo. Pero incluso en el contexto de la formación profesional, en teoría la formación que prepara a un *oficio*, el enfoque actual de las competencias es completamente reductor. No hay una forma única, universal de definir un oficio, y cada una de las habilidades que lo conforman está íntimamente vinculada a una materia, un contenido. Los oficios se han transmitido generalmente de

---

104 “y la habilidad verdaderamente competitiva en nuestro tiempo es la labilidad, es decir, la capacidad para cambiar de capacidad, de empleo, de profesión, de puesto de trabajo, de ciudad, de país, de empresa y de sector, una habilidad tanto más apreciada cuanto más rápida sea su potencialidad de mutación. Esto explica la aparente paradoja de que el “conocimiento” que de esta manera se busca y se aprecia sea exactamente conocimiento de nada (de nada en particular y de todo en general), un fluido amorfo capaz de adaptarse a cualquier molde y de modularse según las –recuerden– variabilísimas condiciones del mercado.” (Pardo, 2010, p.269)

105 “People can no longer rely on stable employment in one organisation or area of work for their lifetime. They have to be prepared to move, change and develop, as employment opportunities come and go. The transferability of skill and competence and core skills have entered the vocabulary of education and training and, with that, the competences to actually transfer skills.” (Edwards, 1997, p.32)

generación en generación, y dependen de los materiales locales, por lo que la manera de entender la carpintería en Francia, por ejemplo, será diferente de la carpintería tal y como se practica en Mali. Un buen carpintero no se define por “competencias”, si entendemos por ellas lo que son ahora, es decir, una serie de definiciones de habilidades universalmente identificables; en cambio sí podemos decir que el buen carpintero es el que es “competente” en lo que hace.

La competencia no siempre ha sido un instrumento de evaluación a partir del cual medir y homogeneizar las capacidades de los individuos. Antes, *ser competente* era simplemente “s'y connaître”, ser entendido en algo (Reboul, 1980, p.182). “Ser competente” es a la vez mucho más profundo y más amplio que “tener competencias”: no es sólo, por ejemplo, ser capaz de manejar un instrumento, sino también entender cómo funciona, ser capaz de repararlo, e incluso de producirlo. No sabemos cómo funcionan numerosos de los objetos que utilizamos diariamente: si nos fallan, nos sentimos perdidos. Dependemos de ellos absolutamente pero no somos capaces de gestionar su mal funcionamiento: somos muy hábiles, pero las habilidades que nos caracterizan están desinfladas de la inteligencia que está en su origen: “Hay que suponer una enorme inteligencia en los técnicos que han sido capaces de inventar cosas tan extraordinarias, pero, por el contrario, el usuario de estas novedades siempre se quedará con las ganas de entender cómo funcionan por dentro” (Llovet, 2011, 299). Coleccionamos competencias sin tener la menor idea de cómo funciona nuestro ordenador, nuestro coche, el sistema eléctrico de la casa donde vivimos.

La competencia ha pasado de ser un carné de identidad a unos cromos coleccionables. No nos separamos del carné: lo llevamos a todas partes con nosotros, y en casa lo guardamos en un sitio seguro en casa, porque nos identifica, porque sin ese trozo de cartón plastificado, no somos nadie. Hasta hace poco, la gente tenía un oficio, era entendida *en algo*, competente *en algo*, y esa competencia era reconocida por los demás, hasta el punto de que a uno le podían designar por su oficio: decíamos “el peluquero”, “la charcutera”, y sabíamos de quién hablábamos. Ahora, mientras esperamos la llamada de quien requiera de nuestros servicios, coleccionamos competencias, que algún día esperamos poder intercambiar por un sueldo. Cuantas más y diferentes competencias adquieran, más oportunidad tendremos para entrar o mantenernos en la vida activa; en contrapartida, mayor será la sensación de ser cualquiera, de no ser nadie, de no *ser* un entendido, de no *ser* competente *en nada*.

La sociedad del aprendizaje no es una medida cualquiera que se impone para resolver una situación puntual: vemos que tiene consecuencias reales muy profundas en la forma de vida de los ciudadanos, y en particular, como esperamos demostrar en las últimas páginas de este apartado, en nuestra manera de vivir (en) el tiempo. La obsolescencia de la transmisión acarrea un olvido del tiempo anterior, de la tradición; el lenguaje de las competencias convierte el aprendizaje en un coleccionable que se puede acumular infinitamente; las nuevas tecnologías hacen del aprendizaje un objeto de consumo fácil y rápido. El ritmo impuesto por la sociedad del aprendizaje es acelerado: parece que todo está previsto para no *durar*. Durar es mantenerse en el tiempo, es lo contrario de ser efímero; pero si algo dura, es porque se ha vuelto duro, y la dureza es algo que tarda mucho tiempo en instalarse, que no emerge inmediatamente. Hemos comprobado que lo que nos importa del aprendizaje es única y exclusivamente su dimensión visible. El régimen de la visibilidad está estrechamente conectado con la lógica de la inmediatez: algo que tarda demasiado tiempo en llegar sencillamente no se ve, y por lo tanto no existe.

Los maestros de la sociedad del aprendizaje suelen desechar una actividad si no trae sus frutos inmediatamente: se prefieren las actividades result-onas a las que no da ningún resultado<sup>106</sup>. Cada día, los maestros de infantil y sus niños rellenan fichas, que parecen protegerles del tiempo improductivo. Los niños que no llegan a primaria sabiendo ya leer son considerados problemáticos: así que los padres son convocados por los directores, los profesores y los psicólogos, la familia, incluyendo al niño, empieza a preocuparse por un problema que hasta ahora no lo era. De repente, el niño es “anormal”, por no aprender al ritmo decretado por la ley, o a veces incluso por no demostrar lo que sabe, o sea, porque todavía no se ha acostumbrado a explicitar sistemáticamente todo lo que sabe o a rendir cuentas de ello. (Los cada vez más frecuentes concursos televisivos que hacen competir a niños, algunos realmente pequeños, por su talento, son una preparación pedagógica excelente para entrar en la lógica de la visibilidad, de la exposición y de la competitividad, tanto para los niños que participan como para los niños espectadores.) Donde lo que hay es, quizás, nada más que una lentitud superior a “la media” —esa media inventada por los administradores de la educación— vemos —nos inventamos— un ser inadaptado.

---

106 Es lo que comentaba Estrella Alarcón, maestra de infantil y primaria con muchos años de experiencia docente y administrativa, en el marco de una jornada sobre investigación en educación que se celebró durante el segundo cuatrimestre del curso 2013-2014 en la Facultad de Educación de la UCM, en la que participaron otros profesionales de la enseñanza primaria y secundaria. (En el tercer capítulo aclaro el motivo y la naturaleza del “Seminario Interdisciplinar de Investigación en Educación”, una serie de sesiones que organizamos mi colega Alberto Sánchez Rojo y yo, en la cual se inscribe esta jornada.)

Nuestros tiempos son tiempos de dictadura de la inmediatez. Gracias a los dispositivos móviles permanentemente conectados entre ellos a la red, podemos obtener información en todo momento: ya no es necesario esperar la llegada de un tiempo oportuno para el aprendizaje, cualquier momento es oportuno. De hecho, aguantamos cada vez menos los momentos de ignorancia: ya no tenemos ninguna excusa para aguantar la incertidumbre, así que dura cada vez menos<sup>107</sup>. No sólo los momentos de incertidumbre duran menos, también los momentos en los que uno se siente cómodo porque por fin domina la actividad, porque ha alcanzado un nivel de conocimiento, de habilidad que le permite funcionar con soltura. Como demuestra brillantemente el pensador americano Richard Sennett en *La corrosión del carácter*, “Nada a largo plazo” es el lema que rige nuestras vidas (2000). Lo que dura se ha vuelto sospechoso, porque es sinónimo de parada, nada aconsejable en una dinámica global de movilidad permanente.

El duelo es un buen ejemplo de esta lógica que combate la durabilidad: se ha decretado que el duelo dura un determinado número de días, los cuales además no corresponden a la intensidad del dolor que sienten los familiares: lo que dura un duelo es el número de días libres que puede cogerse un trabajador para atender a la burocracia necesaria inmediatamente después de la muerte. En el fondo, la lógica de los exámenes en el sistema educativo no es muy diferente: se examina al alumno inmediatamente después de finalizar el tiempo de enseñanza. Normalmente, el alumno tiene más oportunidades para demostrar todo lo que ha aprendido, pero esas oportunidades son “segundas” oportunidades, oportunidades de segunda fila, que no están tan bien vistas como las primeras. Los alumnos que consiguen aprobar a la segunda o tercera son necesariamente más flojos, o vagos, cuando, en realidad, lo único que se puede concluir con certeza es simplemente que el tiempo de su aprendizaje no ha coincidido con el tiempo de la enseñanza que han recibido.

Nuestra forma de entender el tiempo es social: toda actividad es susceptible de ser contabilizada en horas, días, semanas, meses, en unidades de tiempo fijas y universales. Según el filósofo Henri Bergson: “couramment, quand nous parlons du temps, nous pensons à la mesure de la durée, et non pas à la durée même.” (2011, p.4) La duración es el

---

107 Me di cuenta de esto de golpe, un día, durante una conversación con unas amigas, en la época del boom comercial de los teléfonos móviles equipados con internet. Una de ellas mencionó una palabra cuyo significado no estaba claro o que algunas desconocíamos. Empezamos a especular: dábamos ejemplos, los comparábamos, emitíamos hipótesis, improvisábamos una etimología. Nos interrumpíamos constantemente, empezamos a proponer soluciones disparatadas: estábamos disfrutando. Pero el placer de la indagación duró poco: una de mis amigas sacó su teléfono móvil y enseguida encontró la definición. Pasamos a otra cosa.

tiempo del devenir, es el tiempo interno de cada cosa, y no se mide fácilmente, porque no hay una referencia externa con el que se pueda comparar: es como cuando nos preguntan “¿Dentro de cuánto tiempo vendrás a comer?” y contestamos: “*Lo que tarde en venir*”. Normalmente, no percibimos la duración, porque hemos reducido el tiempo a puntos fijos: nos volverán a preguntar “Pero, ¿a qué hora vas a venir?”. Sólo vemos el final de un proceso, o más bien, destacamos un momento entre tantos otros de un proceso, un momento que necesitamos llamar “final”, porque para actuar necesitamos apoyarnos en paradas. Las cosas no nos interesan en su devenir, sino en el estado en el que desempeñan un papel en nuestra acción: de la totalidad del viaje en tren, nos interesa el momento en el que el vehículo se detendrá en la ciudad a la que queremos llegar; todo lo anterior nos sobra. Sólo nos damos cuenta de la duración de las cosas cuando tenemos que esperar: la experiencia de la espera, que es una experiencia de inacción, nos permite conectar con la el tiempo en el que las cosas devienen. De ahí la famosa frase de Bergson: “je dois attendre que le sucre fonde” . Es cuando esperamos a alguien, a algo, que nos damos cuenta de que los tiempos no son iguales, de que lo que llamamos “el tiempo” es el conjunto de múltiples duraciones. “He tenido que esperar una hora”, pero una hora no dice absolutamente nada acerca de la duración de la espera, y todavía menos acerca de lo que dura aquello que se ha esperado. También las asignaturas se contabilizan en horas de clase y de trabajo en casa, pero esas horas no dicen absolutamente nada del proceso de aprendizaje.

Desde el punto de vista de la duración, los adverbios “rápidamente” y “lentamente” no tienen sentido, pero para entendernos, la lentitud tiene un ritmo que permite conectar con la duración<sup>108</sup>. En el delicioso *Marcher, une philosophie*, el pensador francés Frédéric Gros habla de Mateo, un hombre de 75 años: “c'est lui qui m'apprit à marcher” (2009, p.51). Frédéric y Mateo acostumbran a hacer grandes caminatas juntos: un día escuchan acercarse por detrás de ellos un grupo de personas que les hacen saber que quieren pasar. El viejo dice: “Alors quoi, ils ont peur de ne pas arriver pour vouloir marcher si vite!” (p.52). Lo que querían esas personas es “Faire un temps”, hacer un tiempo: “drôle d'expression” (p.53). Pero lo único que importa, cuando lo que se quiere es andar, es decir, hacer *durar* el caminar, es tener una “buena lentitud” (p.52): la lentitud no es lo contrario de la velocidad, sino lo contrario de la precipitación. La lentitud permite que sea el cuerpo el que lleve al caminante, según va dictando su propia duración.

Pero la pedagogía moderna no tiene tiempo que perder, y por eso busca

---

108 “Rápidamente” y “lentamente” tiene sentido en un contexto en el que se comparan duraciones; lo que sí tiene mucho menos sentido desde la perspectiva de la duración son los sustantivos “rapidez” y “lentitud”.

incesantemente atajos, como las competencias<sup>109</sup>. De ahí su invitación reiterada a cortar con el pasado: no vale la pena perder el tiempo estudiando experiencias pasadas que de todas maneras no nos servirán de guía en nuestro presente, sometido al frenético ritmo de cambios. Si nos detenemos demasiado, corremos el riesgo de perdernos, hay que seguir avanzando. Así, pasamos por las cosas sin dejar que pasen por nosotros: los aprendizajes se suceden, no llegando nunca a conformar un tejido en el que poder reconocernos<sup>110</sup>. Quizás este vaciado del carácter esté conectado con la inmadurez crónica a la que nos condena la sociedad de aprendizaje: aprender a aprender es ser capaz de cambiar de ser en un tiempo récord, es esperar interminablemente el “trabajo de tu vida”, que no llega nunca. Sin trabajo, tampoco sabemos qué hacer, porque el oficio es durante mucho tiempo lo que ha conformado nuestro relato de vida, de la vida adulta, formada. Hoy parece que todo está dispuesto para mantenernos en la inmadurez, que se eterniza: aprendiz, aprende a aprender y no dejes de hacerlo a lo largo de tu vida, porque siempre carecerás de algo<sup>111</sup>. Pero sobre todo, de lo que carecerás es de carácter.

---

109 “Creo que el *know how* se refiere a esta tarea subsidiaria, que ni siquiera pretende presuponer ya un conocimiento que aparentemente la sustentaría. *Know how* es tocar la guitarra con un método cifrado, sin conocimiento de solfeo o lenguaje musical. *Know how* es multiplicar con una calculadora o un PC, seguir algoritmos, quizá sofisticadísimos, pero sin conocimiento de causa. ¿Y cómo se liga esto con el generalismo a la especialización y al conocimiento o al saber o a los contenidos? Muy sencillo, en realidad: así evitamos perder el tiempo y dar alas a ciertos modos de pensar. Porque, ya sabemos, incluso el sentido crítico es un *know how* —en el vacío, por supuesto—.” (González Marín, 2013, p.60)

110 El documental *Edificio España*, de Víctor Moreno (2013), relata la vida del famoso edificio madrileño desde su construcción hasta nuestros días, centrándose en particular en la reforma del edificio iniciada en el 2007 y abandonada durante el transcurso del documental. En la película, vemos a los obreros destruir tabiques, agujerear paredes, y en esas imágenes de destrucción aparecen de vez en cuando las fotos de los inquilinos del edificio, así como otros objetos personales. Vemos a uno de los últimos inquilinos echar la llave por última vez a la puerta de su casa, y, poco tiempo después, su casa reducida a la nada por la reforma. También vemos el edificio quedar desierto, tras la orden de suspensión de la reforma, mientras seguimos oyendo, en nuestras cabezas, los ruidos, las bromas, los gestos de los trabajadores que habían llenado la pantalla hasta entonces. Estas tres imágenes condensan dos tiempos, el tiempo presente y el tiempo pasado que se inserta en el presente, pero esta inserción es absolutamente intempestiva: los rastros del pasado, a pesar de no haber “pasado” hace tanto tiempo, desentonan con el presente que los ha sucedido. La sensación que se tiene al ver este magistral documental es que el tiempo se ha vaciado completamente de contenido. Puede resultar extraño pasar cerca del Edificio España después de ver la película: antes, ni lo veía, pero ahora es un poco como si formara parte de mí. Todo lo contrario de los aprendizajes fomentados por la “learning society”.

111 Éste es el caso del plan europeo para la regulación de la educación superior, conocido como “Plan Bolonia”, que “supone el desplazamiento de las teorías del aprendizaje de la infancia y la adolescencia al mundo de los adultos que asisten a la universidad, como lo prueban los “manuales” que utiliza el Ministerio de Educación y las autoridades universitarias catalanas, plagados de consideraciones y advertencias propias de edades previas a la entrada en la adultez. Ante esta tendencia a la minorización de los estudiantes universitarios, hay que recordar que éstos son adultos que votan, conducen coches, pueden ser padres y son responsables plenos, política y penalmente, de sus actos.” [Extracto del Manifiesto redactado por diversos profesores de las facultades de letras de la Universitat de Barcelona por la implantación del Plan Bolonia, “La reforma neoliberal de la universidad española: los Acuerdos de Bolonia como pretexto.”] (citado en Llovet, 2011)

## Una exploración filosófica del concepto de aprendizaje

La pedagogía, en tanto que disciplina que estudia la educación, emergió por un impulso filosófico. Sin embargo, hoy en día la pedagogía ya no debate tanto: se ha puesto al servicio de intereses que tienen, como hemos tratado de mostrar en el apartado anterior, muy poco de educativo, prácticamente sin rechistar. Se asume que aprender “es bueno”, por lo tanto, hay que procurar aprender cada vez más, más rápido y mejor. Pero la pedagogía no puede de ninguna manera dejar de pensar estas cuestiones, y con más razón en el caso de un proyecto como la sociedad del aprendizaje, que en su origen no es educativo y que sin embargo la pedagogía ha asimilado como si fuera propio. Aquí es donde la filosofía de la educación, que estamos tratando de pensar aquí como “filosofía pedagógica”, encuentra una oportunidad para pensar el asunto del aprendizaje. Pero además, de por su intimidad con la cuestión educativa, la filosofía ha tenido muchas ocasiones para pensar el aprendizaje : no se trata de nada nuevo para ella ; el aprendizaje ya era un asunto en un texto filosófico tan antiguo como el *Menón* de Platón, texto que tomaremos como pre-texto para empezar a pensar el aprendizaje desde una filosofía pedagógica.

### *El aprendizaje en la filosofía de la educación*

El filósofo de la educación francés Olivier Reboul justifica el enfoque filosófico de su obra *Qu'est-ce qu'apprendre?* de la siguiente manera:

Qu'est-ce qu'apprendre? Je précise qu'on aurait pu traiter le problème tout autrement que moi; on aurait pu l'aborder en biologiste, en psychologue, en psychanalyste, en informaticien, en ethnologue... Toujours est-il que le problème, quelle que soit la manière dont on l'aborde, est aussi et d'abord un problème philosophique. Qu'est-ce qui distingue, en effet, l'homme de l'animal? La station droite, les techniques, le langage, la pensée conceptuelle, la morale. Or tout cela, tout ce qui fait de lui un homme, l'homme l'a parce qu'il l'a appris.

Se poser la question “Qu'est-ce qu'apprendre?” revient en définitive à se demander: “Qu'est-ce que l'homme?”. Il s'agit donc bien d'un problème philosophique. (1980, p.17)

Esta entrada parece prometer una reflexión ancha, y sin embargo el estudio de Reboul

se centra rápidamente en el aprendizaje escolar. Los últimos capítulos de su libro desarrollan cuestiones acerca de la enseñanza y del maestro, hasta culminar en una propuesta pedagógica para la escuela —basada, de hecho, en el concepto de competencia, pero en un otro sentido del que nos ha acostumbrado la sociedad del aprendizaje. Resulta evidente que el autor entiende el aprendizaje como correlato de la enseñanza; aunque precisa que dicha correlación no es “automática”<sup>112</sup>, Reboul subraya la intimidad lingüística que entrelaza ambos conceptos:

En français, le mot apprendre signifie à la fois “ s'instruire ” (*learning, lernen*) et “ instruire ” (*teaching, lehren*) ; on apprend l'algèbre, on apprend l'algèbre à quelqu'un. L'ambiguïté est par elle-même significative ; en effet, il n'y a peut-être pas d'opposition absolue entre celui qui instruit et celui qui s'instruit ; parfois, c'est le même homme. (p.9)

Basándose en su lengua, el francés, Reboul des-arrolla tres sentidos de “aprender”: la información (“apprendre *que*”), el saber-hacer (“apprendre *à*”) y el estudio (“apprendre”). Reboul privilegia el tercer sentido, el del estudio, que considera el más completo, ya que integra tanto la información como el saber hacer, sin reducirse a ninguno de los dos aspectos. Además, implica comprensión, un proceso que nadie puede efectuar en el lugar del aprendiz, frente al “saber-hacer”, que se puede enseñar en modo conductista, prácticamente sin que el aprendiz se esfuerce, o a la “información”, que el aprendiz recibe de forma pasiva. La enseñanza juega un papel crucial en el tercer sentido de aprendizaje, en tanto que tiene como objetivo despertar la inteligencia del alumno.

Reboul rechaza los esquemas conductistas, y en general cualquier tipo de esquema que no tenga en cuenta la voluntad del aprendiz y que lo dirija en exceso, pero con un inmenso respecto intelectual. Su libro es realmente un buen ejemplo de trabajo filosófico en pedagogía: discute seriamente con pensadores ilustres de la educación (B.F. Skinner, Gilbert Ryle, Israël Scheffler, Ivan Illich, pero también Emile Durkheim, Pierre Bourdieu), integra en el trabajo conceptual propiamente filosófico los usos lingüísticos ordinarios, y reconoce los límites de su propio planteamiento<sup>113</sup>. En definitiva, aunque se perciben sus preferencias, el libro de Reboul es un buen ejemplo de *pensamiento* pedagógico. Sin embargo, le podemos reprochar al autor su adherencia a la concepción escolar del

---

112 “Bref, apprendre n'est le corrélat d'enseigner qu'à deux conditions: d'abord qu'on soit soumis à un enseignement; ensuite que cet enseignement ait atteint son but.” (Reboul, 1980, p.13)

113 A la vez que propone una “pedagogía de la competencia”, se pregunta abiertamente si este planteamiento no sería demasiado reductor (en la medida en que la competencia es especializada) y por otra, reconoce que la competencia es muy difícil de evaluar.



aprendizaje —la cual es, por otra parte, muy característica de la filosofía de la educación francesa. Reboul no problematiza la concepción del aprendizaje como fenómeno escolar, lo cual dificulta un cuestionamiento real del punto de vista psicopedagógico tradicional, cuyo objetivo es optimizar el dispositivo escolar. En *The Philosophy of Human Learning*, el filósofo de la educación británico Christopher Winch muestra intención de abrir el concepto de aprendizaje a otras dimensiones (1998):

I Use the term 'learning' generically to cover not only those situations where people apply themselves deliberately and carefully to acquiring knowledge, skill and understanding, but also to those situations where they acquire these things either without apparent effort or through the normal processes of growth. (p. 1)

El aprendizaje teorizado como adquisición intencional de conocimientos y habilidades determinados por un programa es una concepción reductora del aprendizaje que Winch se propone combatir: “Such a book is necessary because of the distorted way in which learning has been treated by many psychologists and those educationalists that have been influenced by them.” (p.1) Según el americano, el papel que desempeña la filosofía es esencial en pedagogía, porque permite rescatar la cuestión del aprendizaje de las garras psicopedagógicas: “learning is [...] a proper matter for a philosophical treatment, particularly where a rescue operation is necessary”. Winch revisa las teorías más influyentes del aprendizaje, incluyendo las teorías del conocimiento en las que se basan: el conductismo, el cognitivismo, la pedagogía romántica de tradición rousseaniana son cuestionadas. Según el autor, las grandes teorías sobre aprendizaje contradicen en muchos aspectos comprensiones más antiguas y más profundas del aprendizaje, como la religiosa y la estética, que Winch tratará de rescatar con el objetivo de enriquecer el concepto de aprendizaje.

La contribución teórica de Winch es —como todas— discutible, pero tiene el mérito de haber someter a examen las teorías del aprendizaje que más influyen en la disciplina pedagógica, y de haber tratado de abrir el concepto de aprendizaje a otras dimensiones que la psicocognitiva. Además, Winch denuncia el exceso de prescripción en pedagogía: para *estudiar* la cuestión del aprendizaje, debemos tratar de alejarnos de nuestros ideales pedagógicos. La pedagogía necesita prosas de esta clase para deshacer los remolinos ideológicos en los que muchos educadores y pedagogos están atrapados.

Michael Oakeshott es un pensador británico que no se dedicó exclusivamente a la

educación, pero su forma de entender el aprendizaje, ya en los años 1970, parece anticipar las críticas actuales a la sociedad de aprendizaje. Para Oakeshott, “Todo ser humano nace siendo heredero de un legado al que sólo puede acceder mediante un proceso de aprendizaje.” (2009, p.69) Si heredásemos casas o prados, el aprendizaje sería automático, pero lo que heredamos son “logros humanos”, lo cual complica hace de toda educación una transacción entre generaciones. Es por eso que para Oakeshott, “el aprendizaje mediante el cual podemos llegar a ser humanos es muy distinto de ese proceso de adaptación orgánica a las circunstancias” (p. 40) del que hablan los biólogos, y por extensión los psicólogos que trabajan para optimizar la escuela moderna. Aprender no es sólo adaptarse: “Es una actividad paradójica: se trata de hacer y someterse al mismo tiempo.” (p. 67) Esta ambivalencia consitutiva del aprendizaje lo convierte en “una aventura” que “no tiene un curso predeterminado que seguir” (p. 42).

Si el aprendizaje puede ser considerado como una aventura es porque, según Oakeshott, nadie sabe en qué términos se efectuará cada transacción educativa. Aquí sería muy fácil ver un argumento en favor de la flexibilidad, e importa deshacer la confusión cuanto antes. Aprender es la manera que tenemos de entrar en *el* mundo, no en *un* mundo en particular. El lugar en el que aprendemos es la escuela, en el amplio sentido de la palabra griega *schole*: la misión original de la escuela no es enseñar lo que resulta útil aprender para vivir en *el* mundo *social* —aunque puede acabar resultando útil. La escuela es “un espacio apartado en el que el heredero puede encontrar su herencia moral e intelectual, no en los términos en los que se usa en las ocupaciones y los compromisos cotidianos en el mundo exterior [...] sino como un patrimonio, completo, incondicional y sin gravámenes” (p. 100)<sup>114</sup>. Pero el proyecto moderno de escuela mina la esencia educativa del concepto clásico. Ya en el año 1972, Oakeshott lamenta que la escuela moderna haya reducido su misión a la socialización, en la medida en que sólo nos enseña lo que estamos destinados a usar. Los tres niveles “educativos” —que deberíamos llamar “de socialización”—, que culminan en la preparación para una profesión, están programados para satisfacer las necesidades de la nación. El sistema educativo está regido por un tipo de cálculo que implica un “presupuesto de recursos humanos” (p. 117) que se realiza mediante la flexibilización de los aprendices<sup>115</sup>.

114 Ésa es la tesis que defienden y desarrollan Jan Masschelein y Marteen Simons unas décadas más tarde en su libro *In defence of the school. A public issue* (2013).

115 Para entender que Oakeshott no elogia la flexibilidad, quizás ayude la diferencia que la filósofo francesa Catherine Malabou establece entre flexibilidad y plasticidad: “La différence entre les deux termes paraît insignifiante. Pourtant [...] Être flexible, c'est recevoir la forme ou l'empreinte, pouvoir se plier, prendre le pli, non le donner. Être docile, non exploser. Il manque en effet à la flexibilité le pouvoir de créer,

Para Oakeshott, aprender no es ni un proceso biológico de adaptación, ni un mero un modo de adquisición de conocimientos o habilidades, sino el único medio a través del cual que nos hacemos humanos junto con otros seres que ya lo son plenamente, o lo fueron. En la escuela, el alumno puede tener la sensación de que “aprender [...] es adquirir conocimientos, distinguir entre verdades y errores”, pero el maestro, en tanto que “agente de civilización” (Oakeshott, 2009, p. 73), tiene que tener muy claro que no se trata de eso. Oakeshott sugiere el concepto de “aprendizaje liberal”: “El aprendizaje liberal es aprender a responder a las invitaciones de estas grandes aventuras intelectuales en las que los seres humanos han llegado a presentar sus distintas interpretaciones del mundo y de sí mismos.” (p.54)

En último lugar, querría volver a mencionar un filósofo de la educación que hizo una breve aparición en el primer capítulo : Wilfred Carr. Lo que me interesa no es tanto lo que pensó acerca del aprendizaje, sino, en general, su manera de pensar la educación. Recordamos que cuando el modelo científico había colonizado prácticamente todas las ramas del saber, algunas voces reclamaron, sobre todo en ámbitos como la política y la educación, otro estilo de pensamiento, más amable con la contingencia y la reflexión deliberativa ; Carr es uno de ellos. La marginalización de la filosofía de la educación dentro del pensamiento pedagógico le parece insostenible, y se debe según él a un grave error, que ya hemos comentado : la confusión de las relaciones entre teoría y práctica. Los detractores de la filosofía de la educación la acusan de ser demasiado teórica para una disciplina tan práctica como la educación. Pero en este prejuicio persiste una estimación errónea del pensamiento pedagógica, la cual, de hecho, podría corregirse haciendo un poco de filosofía. En general, para los pedagogos, la educación es un asunto que debe ser primero pensado, y luego llevado a la práctica. Pero Carr sostiene que la reflexión pedagógica ocurre en el mismo tiempo que la acción educativa: la teoría educativa no se “aplica” a la práctica, como si estuviera desconectada de ella. Carr resume así su punto de vista:

Expressat senzillament, el meu argument és que la practica educativa no es pot fer intel·ligible com una forma de poiesi, acció instrumental guiada per uns fins determinats i governada per regles establertes. Solament es pot fer intel·ligible com una forma de praxi, acció guiada per criteris ètics que són imminents en la mateixa practica educativa [...].

---

d'inventer ou même d'effacer une empreinte: le pouvoir de styler. *La flexibilité est la plasticité moins son génie.*” (Malabou, 2011, pp. 56-57) El aprendizaje de Oakeshott es plástico, no flexible.

Quan es consideren com un tipus de praxis, esdevé clar que el coneixement pràctic que guia la practica educativa no és un coneixement tècnic sobre la manera com millorar l'efectivitat de l'acció empresa per aconseguir un objectiu específic.[...] En l'educació, el raonament pràctic requereix, doncs, alló que Aristótil anomenava *phronesis* o “saviesa practica”, una capacitat de combinar un coneixement de principis generals d'educació i uns valors basats en un bon judici pràctic sobre quan i com aplicar aquests principis i valors en una situació particular. La *phronesis* és, doncs, el terme clau que integra el general i l'abstracte de “teoria” amb el particular i concret de “practica”. (Larrosa, 1990, p. 266)

La escritura académica de Carr hace justicia al estilo de investigación educativa que defiende: sus textos son “*pensamiento en directo*”. No importa tanto la “pureza” teórica de un argumento (como sí parece importar más en una filosofía de la educación al estilo de Winch), que en un ámbito teñido de contingencia como el educativo resulta hasta sospechosa, sino que la reflexión sea comprometida, que esté enraizada en el asunto del que se esté tratando.

Acabamos de destacar cuatro pensadores occidentales del siglo XX que han reflexionado sobre el aprendizaje desde una perspectiva filosófica, pero ¿qué han aportado a la pedagogía? Disciplinas como la psicología o la neuro-ciencia ya explican en qué consiste el aprendizaje, con un rigor y una precisión que contrastan con la ingenuidad o excesiva abstracción de las teorías filosóficas<sup>116</sup>. El presente trabajo de investigación no tiene suficientemente en cuenta las grandes aportaciones de estas disciplinas, pero no por desprecio sino por ignorancia de base y falta de tiempo. Una reflexión filosófica sobre la educación no debería ningunear las teorías científicas, para empezar porque no están exentas de carga ideológica<sup>117</sup>, pero tampoco necesita conocerlas a fondo para poder operar en serio, y al hacerlo no está dando un paso atrás. No son pocas las teorías científicas que ya había anticipado, a su manera, la filosofía<sup>118</sup>, y de todas maneras, no se trata de saber qué

---

116 El libro *Brain-Wise. Studies in Neurophilosophy*, de Patricia S. Churchland (2002) es un ejemplo de literatura científica que traza puentes con las teorías filosóficas del aprendizaje y del conocimiento, aunque no necesariamente dejándolas en buen lugar.

117 “Les philosophes, en effet, les “cognitiens” mis à part, ne s’intéressent pas suffisamment au problème [de la plasticité du cerveau], méprisent le plus souvent les sciences cognitives et ignorent au fond purement et simplement les résultats des récentes recherches sur le cerveau. Ils en manquent ainsi les enjeux idéologiques.” (Malabou, 2011, p. 54)

118 Es la tesis que sostiene el neurocientífico Jonah Lehrer en su libro *Proust y la neurociencia* (2010): no es infrecuente que la literatura y la ciencia lleguen a las mismas verdades, aunque por caminos diferentes. Cada sección del libro está dedicada a una verdad acerca de la mente descubierta por artistas antes de la neurociencia. El hecho de que una disciplina monopolice durante un largo tiempo las verdades sobre una parcela de la realidad no invalida las tentativas de otras disciplinas que pueden pensar tan seriamente como ella sobre el mismo asunto.

disciplina es “ mejor ” : lo único que tratamos de demostrar es que la pedagogía, si quiere “ ocuparse ” de la educación, debe ser, en parte, filosófica.

La filosofía es una manera de acercarse a las cosas que no está, en principio, reñida ni con la psicología ni con la neuro-ciencia: de hecho, es posible hacer neuro-ciencia y mantener la investigación en un espíritu filosófico, algunos lo han hecho —entre ellos, Antonio Damasio y Oliver Sachs. El espíritu filosófico es no da nada por sentado : su *modus operandi* es cuestionar, abrir, y precisamente, la pedagogía necesita porosidad, incluso, o más bien sobre todo, en aquellos asuntos más evidentes, más indiscutibles<sup>119</sup>. En la época en la que Platón escribe el diálogo *Menón*, también se daban por supuestas algunas cosas sobre aprendizaje, que el diálogo trata de poner en cuestión. En la siguiente sección, tomaremos el *Menón* como pretexto para pensar el aprendizaje.

### ***El Menón: un pretexto para pensar el aprendizaje***

¿Por qué el *Menón*? Para empezar, es un texto reconocido como filosófico que aborda el tema del aprendizaje. No está escrito por cualquiera, sino por el mismísimo padre de la filosofía (escrita), que todavía es la nuestra. Un punto que juega a favor de este texto es su forma: el diálogo. El diálogo es una forma privilegiada de expresión del pensamiento, porque lo muestra en proceso y ramificado en diversas voces. Obviamente, se trata de una ficción que toma la forma de diálogo, lo que leemos no fue lo que dijo Sócrates ni Menón; pero sí es producto de la mente de un autor que con toda seguridad quiso hacer público, mediante estos personajes, algo que pensaba. Podríamos haber escogido una obra más reciente, más cercana a nuestro tiempo. Sin embargo, a la filosofía a veces no le queda más remedio que alejarse de su tiempo: acudir a un tiempo otro es una manera de ser contemporáneo de su propio tiempo<sup>120</sup>. El *Menón* remite a un espacio-tiempo —Atenas en

119 El 13 de diciembre del 2012, un profesor visitante dio una charla en la Facultad de Educación de la UCM sobre el “service-learning”. En su introducción, explicó detenidamente el primer concepto, “service”, y anunció que no se detendría en el segundo concepto, alegando que *todo el mundo sabe* de qué se trata. Efectivamente, todo el mundo sabe, y probablemente más que en cualquier otro sitio en pedagogía, qué es el aprendizaje; de ahí que el aprendizaje sea actualmente un objeto de reflexión muy atractivo para la filosofía de la educación.

120 Para evocar lo contemporáneo, Jacques Rancière explica cómo utiliza la figura del maestro Joseph Jacotot en su *Le Maître Ignorant*, y por la misma ocasión, describe el proceder filosófico que estamos tratando de adoptar: “J’ai sorti un personnage de son statut de “curiosité” au sein de la pédagogie [...] dont l’originalité était propre à interroger la classique filiation de l’extravagance utopique aux méthodes raisonnables. Et je l’ai brutalement projeté contre le présent du débat français sur l’enseignement [...]. [...] Construire un présent spécifique, une chambre de résonance pour un événement de pensée, suppose alors une double transgression. D’un côté, il est nécessaire de transgresser les partages admis des discours: entre les disciplines [...], entre les discours nobles et vulgaire, entre la logique d’enchaînement des

el siglo V antes de Cristo— en el que se estaba empezando a poner en cuestión el orden natural de las cosas (*physis*) por las cambiantes leyes humanas (*nomos*). El poder político se abre al ciudadano, tiñéndose así de contingencia. Los sofistas, patrocinadores de este nuevo orden “desordenado”, abren nuevas posibilidades educativas escandalosas al convertir en objeto de enseñanza asuntos que pertenecían al orden de lo natural o sobrenatural. El *Menón* transpira estas tensiones: sus núcleos problemáticos no son meras disquisiciones de gabinete, sino reflejos de una inquietud de envergadura que nos es familiar.

El *Menón* es una obra literaria pensada y escrita en el griego de la época, que gracias al trabajo de algunos brillantes estudiosos podemos leer en español actual. También tenemos la suerte de poder contar con ediciones bilingües, comentadas por conocedores del griego clásico, que nos señalan los vínculos entre la lengua y el contexto de la época. Desgraciadamente, no soy *competente en griego clásico*, sin embargo, entre el texto original y sus traducciones, aguardan sorpresas incluso para un lector inexperto que se aventura a descifrar las páginas de la izquierda de las ediciones bilingües. De vez en cuando, un hallazgo lingüístico consigue hacer sentir a quien lo descubre como un extraño en su propia casa, es decir, que consigue hacer pensar<sup>121</sup>.

No consigo acordarme por qué derroteros llegué al *Menón*<sup>122</sup>, pero cuando empecé este capítulo, había un motivo que justificaba un aparte sobre este texto: la famosa “teoría” de la reminiscencia o del aprendizaje formulada por Sócrates. Pero, como suele ocurrir al estudiar, otros motivos han surgido y desplazado el foco. Resulta que más allá del término que se traduce por “aprender” (*mathêton*), el diálogo explora todos o casi todos los modos de “venida a la presencia”<sup>123</sup> que solemos considerar desde el punto de vista educativo. Así

---

événements réels et la logie d'enchaînement des événements fictionnels. D'un autre côté, il s'agit de révoquer le principe d'autorité qui se tire de la succession historique. Et c'est la deuxième implication que je vois dans l'idée de contemporanéité. Organiser une contemporanéité de pensée, c'est organiser une certaine anachronie ou intempestivité.” (Rancière, 2009, p.183)

121 “Bizarrement, l'étrangeté ne provient pas du nouveau pays où l'on vit, mais de celui qu'on a quitté.” (Simon, 2007, p.15)

122 En *En busca del barón Corvo*, el autor, A.J.A. Symons, cuenta la vida de “el barón Corvo”, apodo de Frederick Rolfe, un escritor más o menos desconocido, del que se apasiona y decide escribir su biografía. Lo interesante del libro es que Symons no cuenta sólo la vida de Symons, sino que lo hace desde la perspectiva de la investigación: de la palabra “biografía”, hace casi más hincapié en la *escritura* que en la *vida*. En un momento dado, escribe a una persona que alguien le recomienda, y dice: “¿Quién me soplaría el nombre de Trevor Haddon, diciéndome que, si le apetecía hacerlo, podría contarme muchas cosas sobre Rolfe? Fueron tantos los callejones sin salida en los que me metí por aquel entonces que no consigo acordarme de quién me sugirió que escribiera a Haddon. Le mandé una carta [...]” (Symons, 2005, p. 158). Ya no sé cómo llegué al *Menón*, y lo mismo me pasa con muchos de los textos que han acabado desempeñando un papel esencial en mi tesis.

123 El brillante artículo “Virtue, Practice, and Perplexity in Plato's *Meno*”, de Wians Williams (2012), ha sido una guía de gran ayuda para profundizar en el *Menón*, inspirando gran parte de estas reflexiones. Wians traduce el griego “*paragignetai*” (παράγινεται) por “come to presence”, mientras Ruiz de Elvira, en la traducción del Centro de Estudios Constitucionales, opta por el verbo “tener” (1986). Me parece

arranca el diálogo:

MENÓN: ¿Puedes decirme, Sócrates, si la virtud (ἀρετή/*aretê*) puede ser enseñada (διδασκτόν/*didakton*)? ¿O no puede ser enseñada, sino adquirida por ejercicio (ἀσκητόν/*askêton*)? ¿O ni puede adquirirse por ejercicio, ni aprenderse (μαθητόν/*mathêton*), sino que por naturaleza (φύσει/*phusei*), o de algún otro modo, sobreviene (παράγινεται/*paragignetai*) a los hombres? (70a<sup>124</sup>)

Lo que nos interesará pensar a partir del texto es qué vías de venida a la presencia, de las planteadas en la pregunta de Menón, podemos considerar como educativas y si alguna de éstas es “aprendizaje”. También podríamos partir a la inversa: asumir que “mathêton”, palabra que ha sido traducida por “aprendizaje”, es la vía de presencia que corresponde con el aprendizaje, y, a partir de ahí, se trataría de saber si se puede considerar o no como una vía educativa. Pero eso sería partir de la traducción dándola por sentado, sin reflexionar sobre el desplazamiento conceptual que provoca toda traducción. Trataremos de partir del griego, con todas nuestras limitaciones: lo que trataremos de hacer es considerar, a partir de las palabras griegas, aquellas formas de venida a la presencia que podrían ser educativas (la naturaleza no tiene pinta de ser una de ellas), y ver si una de ellas puede ser considerada o no como aprendizaje, no necesariamente la de “mathêton”.

Se suele situar al *Menón* dentro del grupo de los diálogos tempranos, después de las primeras obras aporéticas y antes del *Fedón*. Los dialogantes principales son Menón y Sócrates; también hacen una breve aparición Ánito (uno de los tres acusadores de Sócrates) y un esclavo de Menón. Sabemos de la vida real de Menón que dirigió a soldados siendo muy joven cuando estaba al servicio de un príncipe persa, al cual probablemente traicionó, ya que fue ejecutado por su corte<sup>125</sup>. En la época en la que se escribe el diálogo, Menón ya está muerto. Con lo que respecta el tiempo de la ficción sabemos, por alusiones en el texto,

---

importante subrayar el hecho de que *paragignetai* apunta a un pasaje, a una transición: no se trata aquí de tener la virtud en sentido pleno, sino de adquirirla, o, mejor dicho, y para evitar una posible connotación de posesión, se trata de saber cómo sobreviene, viene a la presencia la virtud.

124 He manejado dos traducciones españolas del *Menón* publicadas en ediciones bilingües: una a cargo de Antonio Ruiz de Elvira (1986), publicada en el Centro de Estudios Constitucionales y otra de Ute Schmidt Osmanczik (1975), publicada por la Universidad Nacional Autónoma de México. Los pasajes citados son extractos de la traducción de Schmidt Osmanczik, a mi juicio superior a la primera. El texto griego utilizado por la traductora está tomado de la edición del diálogo *Menón* de R.S. Bluck, reconocido entonces como mejor restitución del texto platónico. Para referirnos a los pasajes del texto, y en general a otros textos de Platón, no seguiremos el estilo APA sino que utilizaremos la paginación de Stephanus, empleada en la edición y traducción modernas de los textos de Platón. Más adelante para citar textos del corpus aristotélico usaremos los números de Bekker.

125 Conocemos a Menón a través de Jenofonte, quien lo describe en la *Anábasis* como una persona vil, sedienta de poder, pero es probable que la caracterización sea exagerada, ya que Jenofonte simpatizó con un enemigo político de Menón (Platón, 1975, IX)

que el diálogo transcurre antes del juicio de Sócrates (399), después de la muerte de Protágoras (415), y en la época de gloriosa de Ánito (a partir de 403), por lo tanto probablemente entre 402 y 400.

El diálogo empieza con Menón preguntando cómo se adquiere la virtud<sup>126</sup>. Sócrates contesta que antes de ocuparse de este asunto, habría que saber primero de qué se trata: qué es la virtud. Desgraciadamente, él no lo sabe, pero Menón sí parece saberlo, por lo que Sócrates le anima a definir la virtud. Aun con la ayuda de Sócrates, Menón no lo consigue: se rinde al tercer intento fallido. Sócrates considera que ahora que ninguno de los dos sabe qué es la virtud es precisamente cuando pueden empezar a investigar juntos este asunto. Menón no está convencido: ¿cómo investigar algo que no se sabe? Si no se sabe qué es, ¿cómo saber qué es lo que hemos de investigar?, y si ya se sabe, no hay nada que investigar. Sócrates contra-argumentará que sí se puede aprender o investigar sin saber, y ante la incredulidad de Menón, lo demostrará gracias a un esclavo que, no sabiendo geometría y sin que Sócrates le enseñe, llegará a un conocimiento geométrico. Menón acepta finalmente la teoría de Sócrates según la cual se puede investigar sin saber: por fin pueden empezar a investigar juntos qué es la virtud. Sin embargo, Menón sigue prefiriendo escuchar cómo se adquiere la virtud. A partir de entonces, la investigación versa sobre los modos de venida a la presencia de la virtud —entroncando directamente con la pregunta inicial de Menón—, y Sócrates acaba concluyendo que la virtud se adquiere por don divino. El diálogo puede por lo tanto dividirse en tres bloques: en un primer momento, el diálogo gira en torno a la definición de la virtud; después, Sócrates trata de demostrar a Menón que se puede investigar sin saber; por último, la investigación se centra en el modo de adquisición de la virtud. Partiremos de la parte central del diálogo, donde se encuentra el famoso pasaje de la teoría de la reminiscencia y donde, que es lo que nos interesa, se problematizan y ponen en relación los modos de venida a la presencia que son susceptibles de ser considerados como educativos.

Tras varios intentos fallidos de definir la virtud, Menón se rinde, cansado y cabreado (80a). A pesar de que ambos ignoran qué es la virtud, Sócrates insiste: “Sin embargo, quiero investigar contigo y buscar qué es la virtud siempre.” (80d), a lo que Menón replica:

---

126 Traducida también a veces por “excelencia”. Aunque optemos por traducir “arête” por “virtud”, hay que tratar de evitar el color moralista ahora asociado a esa palabra. Entendemos aquí el término “virtud” más en el sentido de “Actividad o fuerza de las cosas para producir o causar sus efectos”, correspondiente a una “Integridad de ánimo”, que como “Disposición constante del alma para las acciones conformes a la ley moral”, según la R.A.E. (Virtud, 2012).



MENÓN— ¿Y de qué manera buscarás (ζητήσεις/zeteseis)<sup>127</sup>, Sócrates, aquello de lo cual no sabes en absoluto qué es? ¿Proponiéndotelo como qué cosa de las que no sabes, las buscarás? Y si por gran casualidad lo encontraras, ¿cómo sabrías que es aquello que no conocías?

SÓCRATES— Comprendo lo que quieres decir, Menón. ¿Ves que aduces a un enunciado que se presta mucho a la controversia, a saber, que el hombre no puede buscar ni lo que sabe ni lo que no sabe? No buscaría lo que sabe —ya sabe, y la búsqueda no le es necesaria— y tampoco lo que no sabe, porque no sabe lo que buscará. (80d-e)

Menón parece fascinado por la potencia de este argumento, pero Sócrates prefiere recurrir a otro *logos* que ha oído de “aquellos sacerdotes y sacerdotisas a los cuales les importa ser capaces de justificar lo que ejercen” (81a). El alma, dicen, es inmortal, y:

Puesto que el alma es inmortal y llega a ser varias veces, habiendo visto todas las cosas aquí y en el Hades, no hay nada que no haya aprendido (μεμαθηκεν/memateken); así que no es extraño que sea capaz de acordarse acerca de la virtud y de las otras cosas que antes sabía. Puesto que está emparentada con toda la naturaleza y puesto que el alma ha aprendido todo, no hay nada que impida que quien se acuerde de una sola cosa —lo que los hombres llaman aprender (μαθῆσιν/matesis) — encuentre también todo lo demás, siempre que sea valiente y que no se canse mientras busque. Pues el buscar (ζητεῖν/zetein) y el aprender (μανθάνειν/mantanein) son enteramente reminiscencia (ἀνάμνησις/anámnesis). (81 d)

Hemos aquí la famosa “teoría de la reminiscencia” del *Menón*. En general, el efecto que produce este pasaje en los lectores modernos es de incredulidad: ¿cómo iba a ser aprender *recordar*? Todavía con más razón si el lector no cree en la doctrina de la inmortalidad del alma, que parece sostener el argumento. Pero este tipo de críticas, según Ruiz Elvira, traductor del *Menón*, “apenas merecen consideración”, pues “cualquier ataque a la reminiscencia en nombre del sentido común es producto de pura ineptitud filosófica y de mente estrecha” (Platón, 1986, XIX). No hay que perder de vista que se trata de una historia que Sócrates ha oído de los poetas. Este tipo de relatos son recurrentes en las obras de Platón, y cumplen una determinada función a la cual el sentido común permanece impermeable. El espíritu filosófico no tiene por qué atenerse al sentido común, de hecho lo desafía con frecuencia, y es lo que algunos psicólogos modernos tampoco han sabido captar

---

127“Zeteseis” quiere decir buscar en el sentido de indagar, investigar, hacer preguntas.

al argüir que en realidad Sócrates no demuestra de ninguna manera que el esclavo esté recordando, y que por lo tanto la “*anámnesis*” no puede consistir en una sólida teoría del aprendizaje (Sfard, 1998). Sin duda llevan razón, aunque quizás no les sirva de mucho, ya que no hay nada que indique que Platón tuviera la pretensión de esbozar una sólida teoría del aprendizaje en estas páginas. La gracia de este pasaje probablemente esté en otro lugar.

La investigadora en educación matemática Anna Sfard sitúa en este pasaje el origen de una metáfora que los psicólogos han usado durante un tiempo para explicar el aprendizaje: la metáfora “de la adquisición” (1998), según la cual el aprendizaje sería una acumulación de unidades definidas de conocimiento. Según esta interpretación, Sócrates entendería el conocimiento como la asimilación subjetiva de elementos de la realidad externa (y como este procedimiento de asimilación es muy difícil de explicar, recurriría al mito del alma inmortal que ya lo ha visto todo en otra vida y que, cada vez que aprende algo en ésta, en realidad no hace más que recordar). Según Sfard, en un momento dado aparece otra metáfora del aprendizaje, que ella llama “de la participación”, y que desbanca la primera metáfora —hemos visto que, a partir de mediados del siglo XX, el aprendizaje se entiende cada vez más como un proceso activo colectivo. Entonces, la historia que se le atribuye a Sócrates, según la cual una mente solipsista asimila, no se sabe cómo (en ningún momento se explica cómo el alma ha podido “verlo todo”) informaciones sobre el mundo exterior, deviene completamente inservible para una sólida teoría del aprendizaje. Un trabajo de teoría de la educación se detendría aquí, ante la obsolescencia del objeto en cuestión, y aquí es precisamente aquí donde puede empezar un estudio filosófico.

Fijémonos en las palabras que emplea Sócrates. Nuestra alma es inmortal, ya lo ha visto todo pero nosotros lo hemos olvidado. Aunque no tenemos acceso directo a esas visiones, podemos recordarlas vía “*mathêton*”, que se ha traducido por “aprendizaje”. Podríamos estudiar en profundidad esta operación, contestar a las objeciones psicológicas, averiguar si hay alguna receta para recordar, en definitiva, podríamos testar la veracidad de este *logos*, pero no lo haremos: Platón parece indica una cuestión más relevante, que con toda seguridad nos perderemos si nos obsesionamos en verificar el argumento de la “*anámnesis*”<sup>128</sup>. Seguiremos esa pista.

---

128 Se ha querido ver en este pasaje del *Menón* una teoría del aprendizaje, que se puede resumir más o menos así: el individuo posee unas nociones innatas que están dormidas pero que se pueden estimular mediante preguntas; ese proceso sería el que nosotros hemos traducido por “aprendizaje”. Insistimos en el hecho de que lo que Sócrates expone aquí no es una “teoría”: de hecho, el argumento de la “*anámnesis*” está mucho menos desarrollado aquí, en el *Menón*, que en el *Fedón*, está todavía como “pensándose”: “Nótese que no se dice simplemente “el alma es inmortal”, sino que usa el optativo “sería acaso inmortal”, para indicar que se trata de una afirmación no asegurada.” (Platón, 1975, LXIX). Además, como veremos, de la

A continuación del relato acerca de la “anámnesis”, Sócrates vuelve a referirse al argumento profesado por Menón:

Por consiguiente, no se debe obedecer a este enunciado que se presta a las controversias, porque éste quizás nos hará perezosos, y es propio de los hombres sin vigor escuchar lo agradable; en cambio, el otro enunciado hace trabajadores y buscadores. Confiando que éste sea verdadero, quiero buscar contigo qué es la virtud.  
(81 e)

Más adelante, Sócrates y Menón analizan el resultado del experimento con el esclavo. Éste alcanza un cierto conocimiento sin que nadie, ni siquiera Sócrates, le enseñe (*didakton*), por lo que hay que concluir que las opiniones verdaderas<sup>129</sup> que ha enunciado estaban desde siempre en su alma:

SÓCRATES: Por tanto, si la verdad de las cosas está siempre en nuestra alma, ésta sería acaso inmortal así que es preciso que con valor trates de buscar y acordarte de lo que ahora no sabes; esto es, de lo que recuerdas, ¿no?

MENÓN: Me parece hablar bien, Sócrates, aunque no sé cómo.

SÓCRATES: A mí también me parece, Menón. En cuanto a lo demás de esta plática, no insistiría tanto, pero que llegaríamos a ser mejores, más valientes y menos flojos creyendo que es necesario buscar lo que no se sabe, que si creemos que es imposible encontrar lo que no sabemos y que ni siquiera se debe buscar, por eso lucharía con palabras y obras si fuera capaz. (86b)

Estamos demasiado (mal) acostumbrados a leer en los textos “lo que” se dice, y no la valoración que hay detrás de lo que se dice. Aquí, Platón nos hace el favor de poner en boca de su personaje cual es la intención que motiva el argumento de la “anámnesis”: Sócrates *quiere* que Menón se atreva a investigar a pesar de no saber. El mismo Sócrates nos indica que, de ese argumento, lo que importa no es tanto su veracidad —“en cuanto a lo demás de esta plática, no insistiría tanto”— como la potencia que provoca en quien se deja influir por ésta<sup>130</sup>. Al contrario, la “paradoja del aprendizaje” planteada por Menón desanima la

---

experiencia con el esclavo no se puede concluir la existencia de nociones pre-existentes en el alma, sino una capacidad innata de investigación: “les résultats de la maïeutique prouvent simplement qu'il y a, au fond de l'âme, une aptitude à comprendre des notions clairement exprimées, ils n'impliquent nullement un état latent, un engourdissement des idées toutes prêtes à s'éveiller à l'appel d'une interrogation bien faite” (Dantu, 1907, p. 102). Es esta capacidad para la investigación la que nos pondrá sobre la pista de una propuesta conceptual para el aprendizaje.

129 La presente investigación no da para profundizar en la diferencia entre *orto doxa* (recta opinión) y *episteme* (conocimiento), pero, *grosso modo*, la opinión verdadera es un grado relativo de conocimiento que puede llegar a conocimiento absoluto (85d)

130 En “El fundamento de la ‘anámnesis’ en el *Menón*” Emilio Lledó señala que la “anámnesis” se integra en

investigación por cuenta propia. Quien se deja influenciar por ella pone su ignorancia, y por lo tanto su posibilidad de aprendizaje, a la merced de la enseñanza (*didakton*).

*Didakton* es la instrucción verbal que un profesor proporciona al aprendiz, la información que necesita para su aprendizaje. Sócrates habla al esclavo, y sus palabras son esenciales en el proceso de aprendizaje del esclavo, pero sin embargo él insiste en que lo que hace no es “*didakton*”. Sócrates deja muy claro que no enseña nada al esclavo:

¿Ves, Menón, que yo no enseño a éste, sino que todo pregunto? (82 e)

[...] yo sólo le pregunto y no le enseño nada [...]. (84d)

Ni tampoco a Menón, que se atreve a pedirle a Sócrates que le *enseñe* que lo que llamamos aprendizaje es en realidad reminiscencia:

[...] preguntas si te lo puedo enseñar, yo, que afirmo que no hay enseñanza, sino reminiscencia, para que parezca inmediatamente que yo me contradigo a mi mismo [...]. (82a)

Sí podemos decir que Sócrates *enseña*, pero no en griego clásico, sino en castellano moderno: enseñar también es, incluso antes que “explicar”, “mostrar”. Las preguntas de Sócrates guían al aprendiz, subrayando, destacando algunos elementos y no otros, mostrándole por dónde tiene que ir, pero no *explica* nada. El esclavo acaba teniendo algún conocimiento de geometría, por lo que *mathêton* parece remitir a un aprendizaje conceptual, preposicional (de hecho, antes de empezar, Sócrates pregunta si el esclavo sabe griego, condición necesaria para llevar a cabo el experimento). Pero ¿no habría podido llegar el esclavo al mismo resultado si Sócrates le hubiese enseñado? Incluso podría haber llegado antes, o más lejos, gracias a la enseñanza de Sócrates? Puede que sí, pero Sócrates no quiere demostrar que no se puede “*mathêton*” si “*didakton*”, sino que se puede “*mathêton*”, o sea, aprender sin saber, por lo tanto también sin que nadie enseñe, en el sentido de “*didakton*”.

En la pregunta inicial, Menón confunde “*mathêton*” y “*didakton*”. Su primera opción es preguntar si la virtud se hace presente mediante “*didakton*”, y cuando vuelve a mencionar esta opción, dice “*mathêton*” en vez de “*didakton*”. Es muy importante no confundirlos, porque el experimento con el esclavo parece indicar que para que haya

---

el *Menón* “en el proceso dialéctico de la investigación”, es decir, que “se emplea como una hipótesis de trabajo que hace posible e incluso obliga a la búsqueda de lo que aún no se sabe” (2006, p. 223).

“mathêton”, debe de pasar algo en el aprendiz que no depende para nada de “didakton”:

SÓCRATES: Y ahora esas opiniones le han sido excitadas como en el sueño; si alguien le interrogara muchas veces y de muchas maneras acerca de esas mismas cosas, sabes que al final él sabrá esto no menos exactamente que cualquier otro.  
(85d)

Sócrates podría aludir a la naturaleza, y decir que este procedimiento daría mejores resultados con una persona naturalmente dotada de una inteligencia superior, pero en ningún momento son mencionan las aptitudes naturales del esclavo. (Lo único que Sócrates pregunta es si el esclavo sabe griego, lo cual indica que el aprendizaje que se dispone a verificar es preposicional, verbal.) Pero lo que Sócrates evoca en el pasaje citado es una práctica, ejercicio o entrenamiento como condición necesaria para que se dé el aprendizaje como “mathêton”. “Askêton”, es decir la práctica, el ejercicio, es de hecho una de las formas de venida a la presencia (“paragignetai”) que Menón contempla en su pregunta inicial, pero que no llega a ser explorada en el *Menón*, no explícitamente, ya que cuando la investigación empieza a versar, en la tercer parte del diálogo, sobre los modos de venida a la presencia de la virtud, sólo son consideradas la enseñanza y la naturaleza.

Al principio de la sección, nos propusimos explorar los modos de venida a la presencia de la virtud contemplados en el diálogo, prestando especial atención a si alguno de ellos podía ayudarnos a pensar el aprendizaje. Los cuatro posibles modos de venida a la presencia de la virtud que Menón propone son: *didakton* (enseñanza) y *mathêton* (aprendizaje) —recordamos que los confunde—, *physei* (naturaleza) y *askêton* (práctica). Hay otro modo de venida a la presencia, *theia moira* (don divino), que aparece al final del diálogo. Descartamos desde ahora los modos de venida a la presencia que no tienen nada que ver con la educación y/o con el aprendizaje: la naturaleza y el don divino, ya que tanto si los seres humanos tienen virtud por naturaleza como por don divino, no tienen que aprenderla. Las tres otras vías contempladas al principio del diálogo sí están, según lo que venimos diciendo, conectadas con el aprendizaje y/o la educación: *mathêton*, concepto que se ha traducido por “aprendizaje”, es la operación mediante la cual el aprendiz accede a contenidos conceptuales; *didakton* es la instrucción verbal del profesor en el que da la información necesaria para aprender; *askêton* parece tener un papel en el aprendizaje entendido como *mathêton*, pero todavía sabemos muy poco sobre ello. Platón no hace *decir* a sus personajes nada, o casi nada, sobre esta cuestión. Sin embargo, veremos que la *askêsis* es permanentemente mostrada en el diálogo como una manera de *aprender a ser*

*virtuoso.*

Es hora de que profundicemos en la caracterización de los personajes<sup>131</sup>. Sócrates se muestra humilde desde el primer momento: reconoce que no sabe qué es la virtud. La humildad tiene un ritmo lento, pausado: Sócrates es prudente en la argumentación, recuerda cada cierto tiempo las conclusiones parciales a las que ha llevado la investigación, los descartes, los callejones sin salida, opciones nuevas. En cambio, Menón no tiene necesidad de definir qué es la virtud para poder reflexionar sobre cómo viene a la presencia: “ya se sabe” qué es; incluso cuando se ve en la imposibilidad de definir qué es la virtud, no ve inconveniente ninguno en indagar directamente su modo de venida a la presencia. Menón tiene un rasgo de carácter que no facilita nada la investigación: es olvidadizo; por ejemplo, no recuerda la distinción que Sócrates efectúa cuidadosamente entre *mathêton* y *didakton* (a pesar de haberlos confundido en su pregunta inicial (89c)<sup>132</sup>). Ni siquiera recuerda su propia pregunta, ya que cuando Sócrates le vuelve a preguntar si quiere que investiguen juntos qué es la virtud, ahora que Menón ha visto con sus propios ojos que sí se puede aprender no sabiendo, éste replica:

MENÓN: Sin duda. Pero, Sócrates, no eso, sino que yo preferiría investigar aquello que primero pregunté, y ver y oír si hay que tratar de alcanzar la virtud siendo ella enseñable, o como algo que por naturaleza, o de algún otro modo, llega a los hombres. (86d)

Menón no recuerda<sup>133</sup> la opción *askêton*, sugerida por él mismo en el arranque del diálogo. La consecuencia inmediata de este olvido es que la práctica se excluye de la discusión sobre los modos de venida a la presencia de la virtud. (Platón podría haber hecho que Sócrates recordara a Menón la opción *askêton*, pero no lo hace.) Menón tiene problemas de memoria, o quizás más bien no esté atento a la investigación, probablemente porque no le interesa tanto *buscar*, como “*ver y oír*” lo que Sócrates tiene que decir respecto de la virtud. De hecho, su pregunta inicial empieza de este modo: “¿Puedes decirme, Sócrates, si...”: lo que le interesa a Menón es escuchar a Sócrates y replicar, hacer

131 No me di cuenta de la importancia real de la cuestión del carácter en el *Menón* hasta que me puse a preparar unas clases que versarían sobre el texto. Una de ellas estaba dedicada a la caracterización de los personajes: no sabía muy bien porqué, pero intuía que ayudaría a entender lo que está en juego en el texto. Este ejercicio de caracterización de los personajes ha resultado ser clave en la reflexión sobre el carácter que se manifiesta de forma incipiente en este capítulo y que está tomando cada vez más importancia en la investigación.

132 En la segunda parte, Sócrates se había esforzado en asimilar el recuerdo al aprendizaje y separarlos de la enseñanza. Al retomar la pregunta de Menón en la tercera parte, Sócrates dice, irónicamente: “[...]¿es enseñable (*didakton*) o no?, o, como decíamos ahora, “recordable” (*anamneston*) —no nos debe hacer diferencia alguna de qué palabra nos servimos [...]” (87c).

133 Ironía del destino, el nombre Menón tiene relación con *Mnemos*, memoria en griego (Wians, 2012).

un concurso de discursos, no dia-logar. De hecho, lo que le ofusca no es no saber qué es la virtud, o darse cuenta de que no sabe, sino no consigue hablar de ella<sup>134</sup>. Culpa a Sócrates de haberle dejado en blanco, de entorpecerle, pero en realidad, Menón ya estaba “en blanco”, Sócrates simplemente se lo hace ver.

El esclavo también está convencido de saber algo (82e) hasta que el momento en el que se da cuenta de que no sabe lo que creía saber (84a). Hasta este preciso punto, el paralelismo entre el esclavo y Menón es perfecto, pero después la línea bifurca: el esclavo empieza investigando por su cuenta, mientras que Menón no llega a dar ese paso.

SÓCRATES: ¿Comprendes una vez más, Menón, en qué punto del recordarse se encuentra él ahora avanzando? Es cierto que antes tampoco sabía cuál es el lado del espacio de ocho pies, tal como no lo sabe ahora, pero creía entonces saberlo y contestó audazmente como si lo supiera, y no creía estar confundido, y como no sabe, no cree tampoco saber.

MENÓN: Es verdadero lo que dices.

SÓCRATES: Por tanto, ¿no se encuentra mejor ahora con respecto a aquello que no sabía?

MENÓN: Bastante mejor, según me parece.

SÓCRATES: ¿Acaso le hicimos algún daño llevándolo a la confusión, y entumeciéndolo como el pez torpedo?

MENÓN: A mí no me parece.

SÓCRATES: Hemos hecho algo útil, como parece, para encontrar cómo es este asunto. Pues ahora buscaría con gusto lo que no sabe, mientras que antes fácilmente creía hablar bien, ante muchos y con frecuencia, sobre el espacio doble, que debe tener el lado de doble longitud.

MENÓN: Así parece.

SÓCRATES: ¿Crees acaso que antes él hubiera tratado de buscar o de aprender aquello que, ignorante, creía saber, sin antes haber caído en confusión — habiendo comprendido no saber— y sin haber anhelado el saber?

MENÓN: No me parece, Sócrates.

SÓCRATES: Por tanto, ¿le era útil el haber estado entumecido?

MENÓN: Me parece que sí.

SÓCRATES: Ahora fíjate qué encontrará a partir de esta dificultad, buscando conmigo; yo sólo le pregunto y no le enseño nada. Vigila si acaso encuentras de alguna manera que le enseño y expongo, en vez de preguntar por sus propias

---

134 “Aunque diez mil veces he realizado toda clase de discursos sobre la virtud y delante de mucha gente, y además bien —como al menos a mí mismo me parecía—, ahora no puedo en absoluto decir qué es.” (80b)

Aquí Sócrates compara explícitamente la reacción del esclavo a la de Menón, quien no se da en absoluto por aludido. Menón no capta la ironía: asiente a prácticamente todo lo que dice Sócrates, pero está ausente, como dormido, a pesar del constante esfuerzo de Sócrates por involucrarle en la investigación. Cuando se da cuenta de su ignorancia, Menón se cabrea, y no se pone en ningún momento a investigar por su cuenta; en cambio, el esclavo “buscaría con gusto lo que no sabe”. A partir de las evoluciones de Menón y del esclavo, podemos sacar una estructura mínima, unas fases básicas del aprender o del investigar: en un primer momento, alguien cree saber algo; luego, algo le hace darse cuenta de que en realidad no sabe lo que creía saber; solo entonces *puede* iniciarse el camino del aprendizaje o de la investigación. Pero uno no se pone a investigar algo “porque sí”: parece que tiene que haber un deseo, y ésta es la gran diferencia entre Menón y el esclavo.

Podríamos pensar que Sócrates se hace el ignorante para llevar disimuladamente sus interlocutores a su terreno: Sócrates fingiría no saber qué es la virtud para poder enseñar su saber sin que parezca que lo enseña<sup>135</sup>. Quizás haya algo de eso, pero el triángulo Sócrates-Menón-esclavo muestra otra cosa que me parece mucho más interesante subrayar, tratando de pensar desde una filosofía pedagógica. En vez de leer que Sócrates reduce Menón y el esclavo a la ignorancia para poder manipularlos mejor (de hecho es Sócrates quien acaba cediendo a Menón), se puede leer que Sócrates hace lo que puede —incluso, por ejemplo, hacerse pasar por un ignorante— para despertar el esfuerzo de investigación. Porque la ignorancia es la condición necesaria —pero no suficiente, como demuestra el caso de Menón— para que pueda surgir el deseo de aprender; pero no “cualquier” ignorancia, sino la que produce un choque, porque pensábamos no estar en ella, y de repente nos vemos en ella. Pero a partir de ese momento, ya nada depende de Sócrates: la reacción de Menón demuestra que no siempre que uno se da cuenta de su ignorancia “buscará con gusto lo que no sabe”. ¿Por qué funciona en el caso del esclavo y no en el caso de Menón? El diálogo no resuelve esta pregunta, pero Platón nos hace saber lo que pensaba sobre esta cuestión.

En la tercera parte del diálogo, en el punto en el que nuestros personajes investigan si la enseñanza es la vía por la que viene la virtud a la presencia, Sócrates dice que si la virtud

---

135 “Socrate, par ses interrogations, amène l'esclave de Ménon à reconnaître les vérités mathématiques qui sont en lui. Il y a là peut-être le chemin d'un savoir, mais aucunement celui d'une émancipation. Au contraire, Socrate doit prendre l'esclave par la main pour que celui-ci puisse retrouver ce qui est en lui-même. La démonstration de son savoir est tout autant celle de son impuissance: il ne marchera jamais seul, et d'ailleurs personne ne lui demande de marcher, sinon pour illustrer la leçon du maître. Socrate, en lui, interroge un esclave qui est destiné à le rester.” (Rancière, 1987, p. 52.)



es enseñable, entonces debería haber maestros de virtud (89e). Entonces Sócrates menciona a los sofistas como “esos que prometen ser maestros de virtud” (91b), y le pregunta a Ánito qué piensa de ellos. Ánito responde muy vehementemente que “son la destrucción y la ruina de quienes se juntan con ellos” (91c). Sócrates no da crédito: si los sofistas corrompieran a la juventud, esto se acabaría sabiendo, y sin embargo los sofistas son muy estimados y bien pagados, desde hace tiempo. Sócrates pone el ejemplo de un zapatero: no podría ocultar que los zapatos que devuelve reparados están en peor estado del que se lo dejaron sin morirse de hambre. Pero todo el asunto está ahí, en esta ironía: los efectos de la enseñanza de los sofistas no son *visibles*, y por lo tanto pueden ser engañosos.

Según el texto, Menón ha recibido lecciones del sofista Gorgias; ha escuchado muchos discursos y sabe hablar bien. Pero cuando Sócrates le pregunta, resulta no sólo que no conoce el asunto del que habla, sino que además no es capaz de investigarlo por su cuenta. Esta incapacidad de Menón no es una fatalidad para Sócrates —si lo fuera, no trataría de buscar remedio a este problema durante las dos primeras partes del diálogo— sino una cuestión de *costumbre*. Menón no está acostumbrado a buscar por su cuenta, él mismo lo dice:

MENÓN: Sí, Sócrates, pero ¿en qué sentido dices eso de que no aprendemos, sino que lo que llamamos aprendizaje es reminiscencia? ¿Puedes enseñarme que es así?

SÓCRATES: Ya dije ahora mismo, Menón, que eres astuto, y en este momento preguntas si te lo puedo enseñar, yo, que afirmo que no hay enseñanza, sino reminiscencia, para que parezca inmediatamente que yo me contradiga a mí mismo.

MENÓN: Pero, por Zeus, Sócrates, no lo dije tomando en cuenta eso, sino por costumbre (ἔθους/ethous) [...]. (81e – 82a)

Platón quiere mostrar que confiar la educación en manos de los sofistas tiene una consecuencia muy grave: corroe el *ethos* del aprendiz. El relato de los poetas, el que cuenta que aprender es recordar, y según el cual se puede aprender por uno mismo sin depender de la enseñanza de nadie, es preferible porque nos hace “trabajadores y buscadores”. Pero sin duda resulta más agradable escuchar discursos de otros y reproducirlos que esforzarse en investigar, teniendo en cuenta además que el resultado tiene exactamente la misma apariencia: solo con escuchar hablar a Menón, no hay forma de averiguar si sabe o no sabe de lo que está hablando, sobre todo si habla bien.

“Sofista” es una palabra que suena mal en el oído de un filósofo, y se lo debemos a

Platón: la imagen que nos hacemos de ellos está muy mediatizada por su obra. Lo fácil sería asumir que los sofistas son malos para la filosofía, pero para atender todo lo que está en cuestión aquí, tenemos que matizar esta (mala) imagen<sup>136</sup>, empezando por tratar de entender porqué Platón parece odiar tanto a los sofistas, más allá de los motivos que ya sabemos (que cobraban, que no eran serios, etc.). Sócrates admiraba a Protágoras, pero además, la gente confundía a Sócrates con los sofistas porque tenían modales muy semejantes<sup>137</sup>. Sin esa enorme semejanza, Platón no se hubiera esmerado en subrayar en muchos de sus textos las diferencias entre los sofistas y su maestro:

En ces temps où l'homme prenait de plus en plus d'importance, il discutait, lui aussi, des problèmes humains et des notions morales. Comme eux, il aimait argumenter, définir, dérouter. Adversaire des sophistes en ce qui concerne les buts, ils leur ressemblait par les moyens et les méthodes. (Romilly, 2004, pp. 68-69)

Los sofistas tienen fama de hablar sin dominar el asunto del que están hablando: en sus diálogos, Platón ridiculiza sus argumentos. Sin embargo, Aristóteles sí tomó en serio los argumentos de los sofistas, lo cual debería bastarnos para convencernos de que los sofistas no “hablaban por hablar”<sup>138</sup>. Protágoras y Gorgias, los primeros sofistas trataron precisamente de poner en cuestión teorías muy arraigadas sobre asuntos tan importantes como el ser o el lenguaje; no se puede decir que tenían dogmas, lo cual no le quita ninguna seriedad a su pensamiento<sup>139</sup>. Solemos oponer la sofística a la filosofía, como si la única

136 “Les sophistes furent sans doute, après Platon et Aristote, plus insultés que connus. L'insulte est bien commode: elle évite la peine de réfléchir et de connaître.” (Dherbey, en Untersteiner, 2003, I).

137 En su comedia *Las nubes*, Aristófanes confunde a Sócrates con los sofistas, dejándolos a ambos en ridículo. Tanto Sócrates como los sofistas eran considerados como representantes de la nueva educación, tan temida en Atenas (Romilly, 2004, pp. 67-68). Anito también confunde a Sócrates con los sofistas, lo cual llevará a Sócrates a la muerte.

138 “Au moment même où il s'en irrite, Aristote reconnaît donc le sérieux de l'entreprise sophistique: qu'elles qu'aient pu être les intentions des sophistes, leurs arguments sont là [...]. C'est peut-être parce qu'il n'a pu connaître personnellement les sophistes du Ve siècle qu'Aristote est porté, plus que Platon, à prendre au sérieux leurs discours, toujours présents et, sinon irréfutables, du moins encore irréfutés. Platon s'était contenté, par exemple dans l'*Euthydème*, de ridiculiser les sophistes, ou, le plus souvent, s'était ingénié dans ses dialogues à les mettre en contradiction avec eux-mêmes, les forçant par la bouche de Socrate à reconnaître qu'ils ignoraient ce qu'ils prétendaient enseigner. Dans un cas au moins, Platon avait répondu sur le fond à un argument des sophistes, celui qui, placé par Platon dans la bouche de Ménon, tendait à prouver l'impossibilité d'apprendre aussi bien ce qu'on sait déjà que ce qu'on en sait pas encore et suspendait ainsi contradictoirement le commencement de tout savoir à la nécessité d'un savoir préexistant. Comme nous le rappelle Aristote, c'est très précisément pour répondre à cet argument que Platon a conçu sa théorie de la réminiscence. Mais c'était là répondre par un mythe à un argument, et Aristote ne se satisfera pas de cette réponse. D'une façon générale, bien loin de prolonger les réponses platoniciennes, qu'il juge peu convaincantes, Aristote remontera jusqu'aux problèmes eux-mêmes, tels que les sophistes les avaient posés [...].” (Aubenque, 2013, p. 96)

139 “Les sophistes s'accordent tous sur une approche concrète et anti-idéaliste des problèmes qui n'emprunte nullement les voies du scepticisme, mais plutôt celles d'un réalisme et d'un phénoménisme, lesquels n'enserrent pas la réalité dans le carcan d'un schéma dogmatique, mais la laissent au contraire palpiter dans toutes ses contradictions, dans tout son tragique, dans la totale absence de préjugés que requiert la

filosofía válida fuera la de Platón (Romilly, 2004, p. 142). Sin embargo, los sofistas enseñaron a los ciudadanos a pensar en asuntos que les concernían directamente, pero de los que no estaban acostumbrados a ocuparse. Han sido fuertemente criticados por sus controversias, hábiles recursos discursivos que permiten sostener dos tesis contradictorias en detrimento de *la* verdad, pero ésta es una manera muy reductora de ver el asunto, y en cualquier caso refiere a un determinado uso de la sofística. Bien utilizadas, las controversias de los sofistas son “un moyen d'enquête et d'évaluation permettant de cerner, de la façon la plus objective qui soit, une vérité aux éléments complexes qui, dès lors, devient intelligible” (p. 133). Aprender a sostener dos tesis contradictorias es el camino seguro para un pensamiento exigente, que no quiere dejar nada fuera de su juicio<sup>140</sup>.

A la sazón, no existía ninguna formación intelectual sistemática para los atenienses. La educación básica constaba de gimnasia y música, después los atenienses podían aprender un oficio. Pero para los que quisieran formarse intelectualmente más allá de la corta educación básica, sólo existía la opción del aprendizaje filosófico, que era largo, exigente y no orientado a fines prácticos<sup>141</sup>. Los sofistas ofrecen por primera vez una enseñanza intelectual que consiste en una *techné* hecha para garantizar el éxito en la vida pública del ciudadano medio (Romilly, 2004, p.64), o más bien de quien pudiera permitirse pagar las clases, otra cosa que Platón reprocha a los sofistas. Pero lo cierto es que no todos los sofistas cobraban, y que los que lo hacían tenían razones que los filósofos no podían tener, pues los sofistas sí estaban seguros de los efectos prácticos de su enseñanza (Romilly, 2004, p.26). (En la actualidad, el *modus operandi* de los profesores de filosofía se parece mucho más al de los sofistas que al de Platón —nuestra educación secundaria es heredera directa de la enseñanza de los sofistas—, y en general consideran normal y legítimo cobrar por ello.) Los sofistas aportaron nuevos métodos de enseñanza que correspondían a una manera de pensar a contracorriente. Eso no gustaba a los políticos de la época, como Anito, que se habían hecho con el poder tras la derrota de los Treinta Tiranos, y temía que los sofistas provocaran una rebelión ciudadana. Platón tiene otras razones para temer a los

---

cognoscibilité pour susciter la joie du vrai” (Untersteiner, 1993, p.14). El problema es que de los textos de los sofistas no quedan más que migajas. (No puedo evitar coquetear con la idea de que no por nada nos han llegado casi todas las obras de Platón mientras no podemos remitirnos a casi nada de los sofistas.)

140 El derecho tal y como lo entendemos actualmente es herencia directa de los sofistas, en particular de Gorgias: “Les deux plaidoyers fictifs de Gorgias sont donc loin d'être indifférents du point de vue même de l'argumentation: ils relèvent, à côté d'un maniement déjà savant de l'argument de vraisemblance et de la psychologie des hommes en général, un procédé d'analyse a priori, qui n'est nulle part attesté de façon aussi nette et systématique, et qui pourrait bien avoir été propre à notre sophiste. Il était, en effet, plus théoricien et plus abstrait que les autres [...]” (Romilly, 2004, p. 102)

141 A propósito de la educación en Atenas en la época de Platón, y de las ideas y proyectos educativos de Platón, véase el excelente estudio de Gustave Dantu, *L'éducation d'après Platon* (1907).

sofistas: resentido por la muerte de su maestro, indignado por la mediocridad de los atenienses, que no habían sido capaces de distinguir a Sócrates de los sofistas, Platón augura los efectos devastadores de una educación que no profundiza en las cosas.

Ni Sócrates ni Platón están del todo en contra de la participación ciudadana en la vida política, pero desconfían de la vía rápida de los sofistas: la *politiké aretê* llega tras un largo proceso de maduración, al margen de los intereses (Romilly, 2004, p.73). La *technê* proporcionada por los sofistas acelera dicho proceso, hasta el punto de que puede llegar a no importar la verdad de lo que se dice, con tal de que el éxito esté asegurado<sup>142</sup>. La vía rápida de la sofística puede tener consecuencias muy graves tanto para el individuo como para la sociedad, Platón nos lo muestra a través del ejemplo de Menón. Menón, acostumbrado a la enseñanza de Gorgias, quiere que Sócrates defina el color a la manera de su maestro (76c). Sócrates accede, y Menón, satisfecho, le insta a que “siga hablando de este modo”. Si Menón tuviera tiempo, acabaría prefiriendo los modales de Sócrates a las respuestas “trágica”, es decir, altisonantes e imprecisas, a las que está acostumbrado:

SÓCRATES: Empero, hijo de Alexidemo, como yo me persuado a mí mismo, no ésta, sino aquélla es mejor. Creo que tampoco a ti te lo parecería, si no tuvieras que partir antes de los misterios, como decías ayer, sino que te quedaras y fueras iniciado.

MENÓN: Pero me quedaría, Sócrates, si me dijeras muchas cosas de esa índole. (76e-77a)

Menón no tiene tiempo; no tiene tiempo para des acostumbrarse a ser como es y acostumbrarse a ser otro. Sócrates hace todo lo posible para que Menón se esfuerce —“Mas yo procuraré, si puedo, que avancemos” (74b); “Pues hay que esforzarse, porque vale la pena” (75b), “Pero no es fácil, sin embargo, quiero intentarlo por ti” (82b), “Lucharía con palabras y obras si fuera capaz” (86c)—, pero Menón sigue prefiriendo escuchar —para escuchar sí tiene tiempo<sup>143</sup>. Menón no está en la investigación; recordamos que se olvida de la opción *askêton*, que él mismo menciona. Aunque los personajes no hablan de *askêton* como modo de venida a la presencia de la virtud, en realidad, *askêton* está muy presente en el diálogo: Sócrates formula diferentes preguntas, varias veces, sobre el mismo asunto: trata

---

142 “La sophistique proposait déjà aux jeunes Athéniens, selon Platon, et contre rétribution, de court-circuiter le temps de la formation dialectique de leur âme en accélérant la formation de leur attention, mais en tant que pouvoir capter l'attention des autres, et par l'acquisition des techniques du pithanon, c'est-à-dire de la persuasion, qui permettent de contrôler l'attention de l'autre et de lui faire ainsi admettre son propre point de vue —comme le ferait un prestidigitateur, que les Grecs appellent le thaumaturge, c'est-à-dire sans le moindre égard à la véracité de ce qu'il s'agit de faire admettre [...]” (Stiegler, 2008, p.45)

143 Sócrates convierte la búsqueda de la definición de la figura en un ejercicio para Menón: “Trata de decirlo, para que te resulte un ejercicio en orden a la respuesta de la virtud.” A lo que contesta Menón: “No, sino dilo tú, Sócrates” (75a-b).

de inculcar a Menón el hábito de aprender/investigar. Sócrates fracasa: “Como no tratas de dominarte a ti mismo” (87b), le dice a Menón, haremos lo que querías desde el principio: investigar cómo se adquiere la virtud, a pesar de seguir ignorando en qué consiste la virtud (y aunque hayas excluido por descuido la opción de la práctica). Después de descartar la vía de la naturaleza y la de la enseñanza, Sócrates se ve obligado a concluir que la virtud es un don divino. Pero el lector atento —el lector que participa en la investigación como Sócrates desearía que Menón lo hiciera— no puede tomar en serio la conclusión del diálogo. Ésta es la última palabra de Sócrates, que pone el punto final al diálogo:

Por tanto, *según este razonamiento*, Menón, nos parece que la virtud llega a los que llega por una suerte divina; *pero eso lo sabremos sólo cuando, antes de saber de qué modo llega la virtud a los hombres, intentemos buscar lo que es la virtud como tal*. Mas ahora ya es tiempo para mí de que me vaya, pero tú convence también a tu amigo Anito de lo que estás convencido, para que sea más benigno. Porque, si lo convences, será útil también a los atenienses. (100 b)<sup>144</sup>

¿A qué conclusión habría llegado Sócrates si la investigación se hubiera hecho bien? En esta ocasión, lo que ocurre en el diálogo demuestra probablemente mejor que cualquier diálogo cómo sobreviene la virtud al ser: mediante la práctica. Sócrates fracasa en su tentativa de convertir a Menón en un investigador, y así es cómo Platón puede demostrar que uno deviene virtuoso con la práctica. Sabemos que Menón llevará una vida poco virtuosa, ya que, entre otras cosas, acabará siendo ejecutado por traición política: es como si Platón nos dijera: mirad qué le pasó a Menón, que no quiso educar su *ethos* en la virtud.

Cuando los sofistas pretenden enseñar la *politikhé aretê*, se trata de un saber hablar bien en público, en el mejor de los casos de una formación intelectual con consecuencias prácticas, pero esta concepción puede llegar a desvirtuar —nunca mejor dicho— otra concepción de la *aretê* según la cual “la vraie vertu est une habitude de l’âme” (Dantu, 1907, p. 110). Lo que Platón demuestra en el *Menón* es que la educación de la inteligencia no es suficiente<sup>145</sup>, también es necesario educar la voluntad (Dantu, 1907, p. 116), y por lo tanto someter el *ethos* a una conversión, lenta pero radical, mucho más radical que la que pueda generar la adquisición de una *techné*. Los primeros sofistas sí pensaron muy bien los papeles que desempeñaban la naturaleza, la práctica y la enseñanza en la educación, y no

---

144 Las cursivas son (obviamente) mías.

145 Sócrates es más intelectualista, para él la sabiduría se reduce a la ciencia; Platón admite un intermediario entre ciencia e ignorancia: la opinión verdadera. “Toute vertu ne se confond pas avec la science : l’homme n’est plus nécessairement, fatalement vertueux. L’opinion vraie, par ce qu’elle a de fugitif et de changeant, laisse à la vie morale un jeu plus libre et aussi plus méritoire.” (Dantu, 1907, p.120)

profesaban ninguna receta mágica<sup>146</sup>. Protágoras pensaba que la enseñanza podía mejorar aquello que ya se tenía por naturaleza, pero que no hacía milagros, y también que saber qué es el bien o el mal no tenía porqué tener consecuencias en la vida práctica, como demuestra la tragedia de Hécuba. Pero Platón temía que las formas de los sofistas acabaran produciendo estragos, y es que “la confiance même des promesses formulées par les sophistes tendait à faire oublier et le rôle de la nature et celui de l'entraînement” (Romilly, 2004, p. 85). El problema es que es posible recibir la enseñanza de los sofistas sin profundizar en la misma y utilizarla a fines dudosos. La enseñanza no garantiza que haya aprendizaje en el sentido de *mathêton*, es decir, en el sentido de buscar, investigar por sí mismo un asunto desconocido:

En el sentido de *didakton*, un maestro no puede “enseñarle” a un estudiante a ver la verdad de una proposición de geometría. En última instancia el estudiante tiene que ver por sí mismo la verdad de la proposición. Cuando logra hacerlo, la proposición realmente deviene “teorema”, es decir, algo visto o contemplado por el estudiante. (Marino, 2012, p. 174)

La enseñanza puede ayudar, pero nadie puede hacer el trabajo en el lugar del alumno; de hecho, la enseñanza puede incluso desanimar la investigación, o el aprendizaje, como impulso que surge de la ignorancia<sup>147</sup>, boicoteando así el *ethos* “trabajador y buscador”. Lo que se demuestra en el *Menón* es que la virtud, es decir, la capacidad de hacer algo *bien*, de generar efectos positivos, no viene a la presencia mediante la enseñanza: la enseñanza puede ayudar, pero no siempre. Lo realmente importante es la práctica, que nadie puede efectuar en el lugar de quien practica: uno tiene que atreverse a enfrentarse a lo que no conoce, a lo que no sabe hacer —*mathêton*. Hay que confiar en lo que cuentan “aquellos sacerdotes y sacerdotisas a los cuales les importa ser capaces de justificar lo que ejercen”.

Los sofistas se atrevieron a pensar el mundo y la vida en función del ser humano, a revisar las creencias más arraigadas en nombre de la razón metódica, aunque no fuera al servicio de *la* verdad, sino de la vida práctica (esto no quiere decir que fueran instrumentalistas); cambiaron la filosofía para siempre: “À partir des sophistes, la

---

146 A Protágoras la práctica le parecía una parte muy importante del aprendizaje: “L'enseignement a besoin de la nature et de l'entraînement.”; “Il faut, pour apprendre, commencer dès la jeunesse.” (citado en Romilly, 2004, p. 84)

147 El pedagogo Joseph Jacotot entendió los efectos negativos de la lógica de la explicación: “L'explication n'est pas nécessaire pour remédier à une incapacité à comprendre. C'est au contraire cette *incapacité* qui est la fiction structurante de la conception explicatrice du monde. C'est l'explicateur qui a besoin de l'incapable et non l'inverse, c'est lui qui constitue l'incapable comme tel. [...] Avant d'être l'acte du pédagogue, l'explication est le mythe de la pédagogie [...]” (Rancière, 1987, p. 15)

philosophie ne révèle plus: elle est obligée de raisonner et de prouver” (de Romilly, 2004, p. 333). Nuestra enseñanza secundaria, y en general las formaciones intelectuales públicas, son herederas directas de Protágoras y sus amigos. Pero Platón corta el aire fresco aportado por los sofistas, imaginando para su ciudad un sistema educativo estatal. La primera sistematización de la enseñanza intelectual superior la encontramos en Platón: en su cúspide instaló la cuna de los futuros gobernadores-filósofos. Hay ciertamente un impulso totalitario en el afán por organizar la política de este modo, que contrasta con el proyecto emancipador de las doctrinas individualistas de los sofistas (Dantu, 1907, p. 13). Pero probablemente sean más interesantes los motivos de Platón que las soluciones reactivas que pudiera elaborar.

Los sofistas de Platón, que son casi caricaturas, tienen como todas las buenas caricaturas un trasfondo de verdad, incluso aquí podríamos hablar de una premonición. Los sofistas exaltaron los poderes de la técnica y del lenguaje, y los efectos de esta exaltación perduran hasta nuestros días. La potencia humana sobre la materia y el espíritu es indiscutible: la omnipresencia de las Técnicas de la Información y la Comunicación son una prueba evidente de ello. Pero estos desarrollos no siempre acarrearán la mejora de la inteligencia ni del carácter de los aprendices: la técnica puede facilitar el aprendizaje, pero también hasta el punto de suprimirlo, y el lenguaje puede servir de maquillaje perfecto a una reflexión vacía<sup>148</sup>. La intención de los primeros sofistas era sin duda educativa, pero su modo de proceder también contenía una posibilidad perversa que algunos consideran plenamente desarrollada en la pedagogía actual:

Un autre domaine où la sophistique a imposé son triomphe est celui de la pédagogie: que d'arguments scientifiques ont été avancés pour démontrer l'inutilité, voire le danger, dans l'éducation, non seulement des contraintes, mais de l'émulation, de l'effort, qui sont les conditions cependant de tout progrès dans l'exercice des facultés spirituelles. Le résultat de ces méthodes nouvelles éclate aux yeux de tous, auprès des générations du moins qui n'en ont pas été les victimes: c'est le désordre dans la vie scolaire, la régression de l'intelligence et de ses expressions écrites, pour ne rien dire du langage parlé, vermoulu par l'effet d'un analphabétisme latent, et finalement le dévergondage généralisé de la pensée et des mœurs. (Moreau, 1987, p.16-17)

Los sofistas de segunda generación (siglo II antes de Cristo) fueron los primeros que

---

<sup>148</sup> ”Dans le fonctionnement de ces moyens [audio-visuels] s'accomplit la conjonction des deux puissances, celle du verbe et celle de la technique; mais c'est un sujet de grande pitié que le contraste trop fréquent entre l'ingéniosité des techniques de transmission du son et de l'image, et la médiocrité, pour ne pas dire l'abjection, du contenu verbal, ou soi-disant artistique, de tant d'émissions. ” (Moreau, 1987, p. 14)

torcieron el paso, al desvincular el arte de la oratoria de los contenidos, de las ideas a transmitir: “il est évident qu'au fond de cette technique existe un postulat latent, consistant à admettre que le succès compte plus que la vérité.” (Romilly, 2004, p. 125). Es probable que los sofistas, esos “maîtres à penser” o “maîtres à parler” (p. 21), sean también, *malgré eux*, los padres del “prêt-à-penser”<sup>149</sup>.

En el modelo de educación filosófica planteado por Platón insiste una forma ya antigua de entender la educación filosófica que está latente en el *Menón*. Se trata de una suerte de educación que pasa necesariamente por una relación de acompañamiento: un ser más experimentado acompaña a otro ser en el tiempo de su educación. Este tiempo se sostiene en una relación duradera, porque no se mide por el tiempo de enseñanza —*didakton*— sino por el tiempo de aprendizaje —*mathêton*—, que nadie sabe cuánto durará. No hay ninguna garantía de llegar a algún sitio, pero vale la pena esforzarse, porque a partir de nada, gracias a la disciplina, y en gran parte gracias al maestro, que le anima a perseverar en momentos difíciles y le muestra por dónde ir, el aprendiz descubre en sí un potencial para aprender. Ese aprendizaje vale para toda la vida, aunque sea más costoso y largo el camino, porque queda grabado en el carácter. El espíritu filosófico “ne se préoccupe pas tant d'acquérir la variété et l'étendue du savoir, que de donner à l'âme une orientation, une habitude ” (Platón, citado en Dantu, 1907).

Sin embargo, no todo el mundo puede optar a este estilo de vida: “Cette haute culture intellectuelle est réservée aux gardiens de l'État. Quant à la classe inférieure composée des artisans, des laboureurs et des commerçants, Platon n'y attache pas une grande importance et néglige son éducation.” (Dantu, 1907, p. 91) El elitismo intelectual de Platón es sobradamente conocido, sin embargo, muy gustaría subrayar el paralelismo entre su manera de entender la educación filosófica y el aprendizaje de los artesanos. En la última parte del diálogo, cuando los personajes están tratando de saber si la enseñanza es el modo en el que la virtud viene a la presencia, Sócrates trata de buscar con Anito quiénes podrían ser maestros de virtud, ya que si los hay, habrá que concluir que la virtud es enseñable. Acaban de descartar a los sofistas, que ni siquiera entre ellos si aclaran, alegando en ocasiones que son maestros de virtud, y otras veces que no lo son. Entonces a Sócrates se le ocurre otra

---

149 “Car de remède à la faiblesse de nos esprits, le livre, qui est une psychotechnique de formation de l'attention, et la base aussi bien du monothéisme que de la philosophie, devient alors le poison fatal de l'esprit —comme le disait déjà Platon lorsqu'il reprochait à la sophistique de pratiquer ce qu'il appelait la *logographie* et de substituer à l'exercice dialectique qu'est la pensée (comme dialogue ou comme *dianoia*) une technique rhétorique de fabrication d'un “prêt-à-penser” par l'exploitation des pouvoirs psychotechniques de captation de l'attention propres à l'*hypomnêsis logographique*: par l'exploitation des pouvoirs propres au livre.” (Stiegler, 2008, p.44)



cosa:

SÓCRATES: [...] Pero velo así: si quisiéramos que Menón llegara a ser un buen médico, ¿con qué maestros lo mandaríamos? ¿No con los médicos?

ANITO: Sin duda.

SÓCRATES: Pero si quisiéramos que llegara a ser un buen zapatero, ¿no lo mandaríamos con los zapateros?

ANITO: Sí

SÓCRATES: ¿Y del mismo modo en cuanto a los demás oficios?

ANITO: Claro que si. (90c)

Entonces Sócrates se pregunta si no ocurre lo mismo con la política, pero constatan que ha habido muchos hombres virtuosos conocidos, que debemos suponer, quisieron que sus hijos fueran tan virtuosos como ellos, y trataron de enseñarles la virtud, y cuyos hijos sin embargo no fueron virtuosos. No podemos concluir que hay maestros de virtud si no encontramos aprendices de virtud, así que habrá que concluir que, “tal vez [la virtud política] no sea enseñable” (94b). Pero debemos recordar que en este punto del diálogo, la opción de la práctica ha sido excluida de la investigación por el propio Menón: los ejemplos del médico y del zapatero son supuestamente ejemplos de enseñanza, pero bien mirados parecen más bien ejemplos de práctica, lo cual explicaría, quizás, al menos en parte, la diferencia de resultado entre el aprendizaje de la medicina o de la zapatería y el aprendizaje de la vida política. De hecho, después de haber tenido que concluir que la virtud no es enseñable, Sócrates dice: “Más que todo hay que fijar la atención en nosotros mismos, y hay que buscar a alguien que nos haga mejores en forma única” (97d-e), es decir, que tenemos que buscar a alguien virtuoso, es decir, competente en lo que hace, que nos acompañe, como en el caso de los médicos y zapateros. Sócrates lo dice a propósito del esclavo: su conocimiento mejoraría si alguien le interrogara muchas veces y de diferentes maneras sobre el mismo asunto, es decir, si se entrenara en compañía de una persona más experimentada en el arte de la investigación<sup>150</sup>. Y este tipo de aprendizaje es precisamente el que se ve amenazado por la enseñanza de los sofistas:

Alors qu'aux âges antérieurs on apprenait un métier auprès de celui qui l'exerçait, en devenant par exemple apprenti chez un forgeron, ou assistant d'un médecin au chevet

---

150 En el caso del aprendizaje de la investigación o del aprendizaje como *mathêton*, no tiene porqué tratarse de una persona necesariamente más sabia, más culta, pero sí entrenada en la investigación, con un *ethos* fuerte y trabajador. Para ser filósofo, hay que tener o al menos cultivar un amor al trabajo, una facilidad para aprender (*philomatê*), energía. Los que no tienen esas cualidades, escribe Platón en la *República*, no llegarán nunca a ser filósofos, como mucho cogerán color, como los que se exponen al sol.

des malades, les sophistes apparaissaient comme des gens qui n'avaient d'autre fonction que d'enseigner; l'enseignement, avec eux, se détachait de la pratique et allait apparaître comme une activité purement formelle, aux prétentions vaines, se réduisant à un verbalisme sans contenu. (Moreau, 1987, p.8)

Lo que se empieza a escuchar en la época de Platón, y lo que él se resiste a aceptar, es que aprender es fácil; eso es precisamente lo que nos hace creer la sociedad del aprendizaje, de ahí la contemporaneidad de un texto como el *Menón* que pretende demostrar que aprender es, al contrario, lo difícil<sup>151</sup>. Aprender lleva mucho tiempo, implica un gran esfuerzo, no necesariamente recompensado. Contrariamente a lo que predica la sociedad de aprendizaje, el aprendizaje no es un proceso solitario, se construye sobre relaciones personales, o quizás deberíamos decir “éticas”, duraderas, seguramente porque el hábito sólo pueda generarse por “contagio ético”, frotamiento de *ethos*. Cabe destacar que, aunque Platón considerara el aprendizaje de oficios interesante para el aprendizaje político que anhelaba implantar, no concebía que un trabajador se dedicara a la política, ni viceversa. Además, en Platón hay una jerarquía muy clara entre una vida que se dedica a la política y una vida que se dedica al oficio, y es una jerarquía que hemos heredado; tendremos ocasión de volver sobre este asunto. De momento, nos quedamos con la oportunidad de concebir el aprendizaje de otra manera que la que nos impone la sociedad de aprendizaje: un aprendizaje largo, difícil, en compañía de alguien virtuoso en lo que hace, y que tiene efectos profundos en el *ethos*: un aprendizaje que forma el carácter, en vez de deformarlo.

### ***Rastrear las raíces de la palabra “aprendizaje”***

Los que nos dedicamos a la filosofía sabemos que en esta disciplina se trabaja con conceptos, pero no siempre sabemos muy bien definirlos. Nuestras reflexiones giran constantemente alrededor de “el concepto x” o “el concepto y”, y cuando utilizamos esa expresión, sentimos que no es como si dijéramos simplemente “x” o “y”. Según Gilles Deleuze y Felix Guattari, “La philosophie [...] est la discipline qui consiste à *créer* des concepts.” (1991, p.10). Pero ¿qué es un concepto? Un día, dando clase, me di cuenta de que los estudiantes confundían el concepto filosófico con la definición corriente de la palabra. Me vi obligada a definir lo que es un concepto y no supe muy bien qué decir. Para salir del paso, les dije que el concepto es como una definición especial, que solo usan los filósofos, lo cual tuvo consecuencias catastróficas porque confirmaba a los estudiantes que

---

151 Tomo prestada la imagen que atraviesa el excelente libro de José Luis Pardo, *La Regla del Juego* (2004), que ha empujado muchas reflexiones de este capítulo.

los filósofos son seres extraños, que hacen todo lo posible para vivir aparte de la sociedad. Para el curso siguiente, había encontrado una imagen para tratar de explicar lo que es un concepto: una pirámide cuya cúspide es la palabra (por ejemplo “cruasán”); el nivel inmediatamente inferior, la definición usual (“bollo en forma de media luna”) y la base, el concepto, o más bien, el terreno conceptual, la materia de la que están hecha los conceptos. La base de la pirámide son las raíces la palabra: ahí entra la etimología, la simbología, las historias que se cuentan a propósito del cruasán<sup>152</sup>, todos los aspectos genéticos ocultos por la definición y que a su vez la sostienen. Esta imagen no es una buena explicación de lo que es un concepto, es sin duda estúpida, pero ayudó a los estudiantes a captar algo del espíritu filosófico: el trabajo conceptual trata de ir más allá del uso común de las palabras, con la esperanza de encontrar aspectos esenciales que permanecen como dormidos en la palabra. Sin trabajo conceptual, no hay filosofía: como mostró Wittgenstein, y formuló Pierre Hadot con tanta exactitud: “Le monde coïncide pour nous avec le langage: nous ne pouvons détacher l'un de l'autre; nous nous heurtons ici à une structure insurmontable” (2004, p.33). Toda la filosofía del alemán Martin Heidegger es efectuada en los saltos conceptuales entre lenguas, etimologías, semánticas, sintaxis. Heidegger, anticipando el ataque, emite contra sí mismo en *¿Qué significa pensar?* la acusación de estar empleando un procedimiento tan poco riguroso como lo es un “mero juego de palabras”. Pero:

Si aquí puede hablarse ya de un juego, digamos que no jugamos con palabras, sino que la esencia del lenguaje juega con nosotros, no sólo en el caso en cuestión, no por primera vez hoy, sino desde hace tiempo y siempre. En efecto, el lenguaje juega con nuestro hablar de tal manera que éste se deja llevar con gusto a las significaciones de las palabras que están sobre todo en el plano más exterior. Es como si al hombre le costara esfuerzo habitar (zu bewohnen) propiamente en el lenguaje, como si precisamente el habitar (das Wohnen) fuera el que sucumbe más fácilmente al peligro de lo acostumbrado (des Gewöhnlichen). (Heidegger, 2005, pp.118-119) (Heidegger, 1971, p. 83)

Jugar con las palabras no es sino aceptar participar en un juego en el que ya estamos irremediablemente insertos, aunque la mayoría del tiempo no seamos conscientes de ello; es tratar de rescatar aquellos sentidos a los que no estamos acostumbrados (“inhabituel” en francés; *ungewohnt*, *wohnen* significando “habitar”), pero que están ahí, en el lenguaje,

---

152 Se me ocurrió poner de ejemplo el cruasán, obviamente no por afinidad con la filosofía, sino porque había oído diversas historias acerca de su origen y me parecía un buen ejemplo para demostrar que el terreno donde florece el concepto es amplio, que ahí pueden caber muchas cosas –de ahí la imagen de la pirámide.

para volver a habitarlos de nuevo. Es un juego muy serio, e incluso un método del cual puede difícilmente prescindir una disciplina creadora de conceptos<sup>153</sup>. Hubo un tiempo en el que la filosofía y la filología caminaban juntas: hacer filosofía no era pensable sin un estudio escrupuloso de la filología, condición necesaria para poder jugar con las palabras<sup>154</sup>. En la historia de la filosofía, algunos juegos de palabras son considerados más serios, otros menos —Nietzsche fue criticado por su uso libre de la filología— pero ninguna filosofía se libra del juego de palabras, porque produce grietas en el pensamiento, y estas grietas, bien lejos de cancelar el pensamiento, lo sanan, impidiendo su anquilosamiento, su muerte precipitada. Recuperar esta gimnasia lingüística es una necesidad en pedagogía real, una disciplina en la que el lenguaje se ha reducido cada vez a un medio de comunicación. La pedagogía ya no considera las dobleces del lenguaje, los pliegues donde aguardan tesoros inestimables para el pensador de la educación. Podemos considerar que nuestra lectura del *Menón* ha supuesto un pequeño entrenamiento de trabajo conceptual filosófico. A continuación, aprovechamos este impulso para seguir jugando con el concepto “aprendizaje”<sup>155</sup>.

En el *Menón*, “mathêton” es lo que se ha traducido por aprender: “mathêton” es una investigación, una búsqueda solitaria de un conocimiento de tipo proposicional o conceptual. No debe ser casualidad que la elección de la traducción de “mathêton” sea “aprendizaje”, teniendo en cuenta que en la época de la traducción, el aprendizaje se definía como un proceso cognitivo. En nuestra lectura del *Menón*, no nos hemos centrado en “mathêton” para pensar el aprendizaje, ya que hemos encontrado que los conceptos “didakton” y “asketon” ayudaban a pensar esta cuestión. El estudio de estos conceptos nos ha llevado a un concepto más amplio de aprendizaje, al menos más amplio que lo que sugiere “mathêton”, que se construye en base a una relación de acompañamiento entre un

153 Según Sandra Álvarez de Toledo, especialista de la obra del pedagogo y escritor Fernand Deligny: “À partir des années 1960, il fait référence au dictionnaire et à l'étymologie de façon quasiment systématique: moins pour rappeler le vrai sens que pour le déplier, pour dévier le cours du texte [...]” (en Deligny, 2007, p. 26)

154 A propósito de un maridaje entre la filología y la filosofía, el pensador italiano Mario Untersteiner, gran conocedor de los sofistas, es conocido por su método de “filología filosófica”: “L'activité scientifique de Mario Untersteiner couvre un champ très vaste: histoire des religions, philologie, histoire littéraire, historiographie, philosophie et histoire de la philosophie. Cependant, la recherche de Mario Untersteiner est d'abord une méthode, conjointement pratiquée et théorisée: la philologie philosophique.” (1993, XII)

155 Insistimos en que nuestro objetivo es *jugar* con el lenguaje. Como apunta Pardo en su ensayo *La intimidad*, no se trata de perseguir un ideal de claridad del lenguaje, que podríamos eventualmente alcanzar mediante un rigor científico y metodológico, ni tampoco un ideal de profundidad, que consistiría en exigir la interpretación de cada palabra en su sentido etimológico, haciendo abstracción de su significado público usual: “El rigor filosófico no debe, pues, ser identificado con el rigor filológico ni con el rigor lógico (por más que ambas cosas, por cierto entre otras, sean convenientes y deseables) porque no es ningún tipo de rigor *técnico* sino el respeto por el carácter no-elástico, no infinitamente flexible de la lengua misma (el trabajo de la filosofía sobre sí)”. (Pardo, 1996, p. 304)

maestro y un aprendiz, en el que no se trata fundamentalmente de adquisición de conocimientos, sino sobre todo de formación del carácter.

La palabra “aprendizaje” proviene del francés “apprentissage”, que a su vez es derivado del adjetivo “apprenti”, que calificaba a una persona inexperta<sup>156</sup>. Con el tiempo, “apprenti” se convirtió en un sustantivo —en español “aprendiz”— que designa la persona que aprende un oficio, normalmente junto con un maestro, es decir con alguien experimentado. “Apprenti” proviene a su vez del latín “apprehendere”, compuesto por “ad-” (hacia) y “prehendere” (atrapar), que deriva en “prendre”, en francés. De “prehendere” proviene, entre otras, la palabra “preso”. “Apprehendere” quiere decir agarrar, asir algo con la mano. Con el tiempo, la palabra va adquiriendo un sentido metafórico: empieza a significar coger con la mente, comprender. Entonces la palabra bifurca en dos direcciones: “aprehender” refiere —al menos en inglés, en francés y en español— más a la acepción mental (“appréhender” en francés significa incluso agarrar mentalmente una posibilidad peligrosa) y “aprender” al sentido original material. A finales del siglo XIV se forma la palabra “apprentissage”, a la que se le asocian dos acepciones —que de alguna manera reflejan los dos sentidos de “aprender” que acabamos de comentar—: el hecho de aprender un oficio manual o técnico, o las primeras lecciones o tentativas en una disciplina (todavía existe la antigua expresión “faire son apprentissage”, que suele referir al período de formación y a su vez de prueba de un aprendiz en un oficio).

El gesto del aprendizaje es agarrar con la mano, por lo tanto se trata de una acción, no de una pasión. Este sentido activo habita el concepto “mathêton” del Menón, que es equiparado con ζήτησις (zétésis), “investigación”: *math-* es el esfuerzo mental que se requiere para pensar algo. En su quinta meditación, Descartes escribe que está descubriendo cosas que no tiene la sensación aprender de nuevo: la *mathesis* refiere a una especie de conocimiento interno potencial, que permanece en estado latente hasta que se produce un despertar (el aprender). Lacan explora este concepto de “mathème” en el psicoanálisis: el terapeuta no es nada didáctico, es el paciente el que saca los datos de sí mismo (Miller, 1978). Nosotros asociamos la enseñanza al aprendizaje, son como dos caras de la misma

---

156 Para elaborar este párrafo, hemos recurrido a los siguientes diccionarios: *Dictionnaire étymologique de la langue grecque: histoire des mots* (Chantraine, 2009), *Dictionnaire latin-français* (Gaffiot, 1986), *Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (Robert, 2010), *Nuevo diccionario etimológico Latín-Español* (Segura, 2010), *Diccionario medieval español : desde las Glosas Emilianenses y Silenses (s. X) hasta el siglo XV* (Alonso, 1986), *Diccionario latino-español* (Blanquez, 2012), *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo : las palabras en su contexto* (Bosque, 2006), *Diccionario griego-español-latino* (López, 1997), *Del concepto a la palabra: diccionario temático* (Mendez, 1997), *Oxford Latin Dictionary* (Glare, 2012), *Historical thesaurus of the Oxford English dictionary* (Kay, 2009), *Etymological dictionary of Proto-Germanic* (Kroonen, 2013).

moneda, pero, como hemos visto en el *Menón*, “mathêton” riñe con “didakton”, y esto se puede percibir hasta en la forma en que los matemáticos se han formado hasta el final del siglo XVIII: sin profesores, únicamente releendo las obras de sus predecesores (Dieudonné, 1978). Sin embargo, al consultar la etimología de “aprender”, es frecuente encontrar el latín “disco”, derivado del griego (*didaskaloi*: maestros; *didaskalía*: información, instrucción<sup>157</sup>; *didaktón*: enseñable), y que ha dado por ejemplo la palabra “discípulo”. Pero la diferencia con la palabra *mathétai*, la cual se suele traducir por *discípulo*, se percibe: *mathétai* sugiere ese esfuerzo interno, solitario, indispensable para la investigación, mientras *discípulo* evoca la imagen de un alumno que está recibiendo la enseñanza de un maestro.

Al principio de mi investigación, estaba acostumbrada a pensar por igual en “aprendizaje” o “apprentissage”; en el marco de mi primera estancia de investigación, en Lovaina, Bélgica, tuve la ocasión de presentar por primera vez una parte de mi investigación. También era la primera vez que hablaba de mi investigación en inglés, un inglés entendible, muy lejos de la perfección. Cuando terminé, el responsable académico de mi estancia, Jan Masschelein, me planteó una pregunta que acabó marcando el rumbo de mi investigación. Mi presentación le había resultado confusa, porque yo hablaba sobre todo de “learning”, aunque en ocasiones también de “apprenticeship”, y sin mencionarla nunca, parecía que estaba hablando de “Bildung”, todo ello sin hacer explícito, y quizás incluso sin ser consciente de las diferencias entre dichos conceptos. Según él, yo tenía que preguntarme qué concepto quería pensar exactamente, porque saltaba a la vista que no lo tenía claro. Francamente, no entendí lo que me quiso decir: veía que tenía razón en lo que decía, había utilizado diferentes palabras, pero yo estaba hablando de una sola cosa, “aprendizaje”, o “apprentissage”. Fue en gran parte un texto de la investigadora Claudia Ruitenberg lo que me abrió los ojos. En “Distance and defamiliarisation: Translation as philosophical method” (2009), Ruitenberg cuenta que reparó un día que en inglés solo existe una palabra para decir “saber” y “conocer”, “savoir” y “connaître”, o, en el idioma de la investigadora, el neerlandés, “weten” y “kennen”. Hizo este descubrimiento mientras estaba escribiendo en inglés algo relacionado con una investigación suya acerca de “ways of knowing”, y se preguntó qué vendría a la mente de un lector anglófono al leer esta expresión, si “ways of knowing-in-the-sense-of *connaître*” o “ways of knowing-in-the-sense-of *savoir*”. Esta

---

157 En francés, las “didascalies” son las acotaciones teatrales. Dichas acotaciones son informaciones que los actores necesitan para poder actuar, pero todo el esfuerzo depende de los actores, no les exime de su *mathêton*.

anécdota la empuja a pensar sobre la traducción como método filosófico: al desplazar los objetos de investigación en otros idiomas (o en otros tiempos, como lo hace Jacques Rancière, o en otros discursos, *à la* Michel Foucault), la traducción genera “the requisite distance for a fresh perspective” (p. 425). La naturaleza cuestionante del trabajo filosófico exige del filósofo un ejercicio de des-familiarización, que facilita la traducción: “Translation in this sense serves the purpose of disrupting the complacent belief that one understands one's own thoughts and the language in which one formulates one's thoughts.” (p.426).

Leyendo a Ruitenberg, me di cuenta de que me estaba pasando algo parecido, solo que a la inversa; caí en la cuenta de que la lengua inglesa tiene dos palabras para decir “aprendizaje” o “apprentissage”: “learning” y “apprenticeship”. Cuando un francófono o hispanófono no excesivamente familiarizado con el inglés escucha “learning” o “apprenticeship”, es probable que, como me pasara a mí en su día, le venga a la mente la misma imagen, la que tiene asociada a la palabra “aprendizaje” o “apprentissage”, pero un anglófono no escucha lo mismo según qué palabra. En la presentación de mi investigación, me refería a “learning” y “apprenticeship” indistintamente, porque para mí era prácticamente lo mismo —pero además, y esto es algo difícil de explicar, ya había leído alguna cosa sobre la “learning society”, sin asociar lo que estaba empezando a pensar con la “learning society”, a pesar de recurrir a la palabra “learning” al traducir mi investigación al inglés. La observación de Masschelein y la experiencia de Ruitenberg me llevaron a plantearme si el concepto de aprendizaje que trataba de pensar estaba más cerca de “learning” o de “apprenticeship”, así que empecé a prestar más atención a estas palabras en el contexto pedagógico.

La palabra “learning” está etimológicamente conectada con las alemanas “lehren” (aprender) y “lesen” (leer). En Inglés Antiguo, “leornian” quiere decir “conocer, ser cultivado, estudiar, leer, pensar sobre algo”; proviene de la palabra proto-germánica “liznojan”, cuyo sentido básico es “seguir o encontrar la huella”, que a su vez se deriva de la palabra Indo-Europea “leis”, que significa “rastrear”: de ahí que “learning”, en su origen, refiera al hecho de ganar experiencia siguiendo una huella. Desde el siglo XII hasta el XIX, el sentido transitivo del verbo “learn” es muy común: “He learned me how to read”; este sentido lo conserva el francés (“apprendre à quelqu'un”) y en su día también habitó la lengua española: “me aprendió a leer”. También se podía decir “to learn to someone”. En alemán, “lehren” (enseñar) y “lernen” (aprender) reflejan esa proximidad entre los

conceptos de enseñanza y aprendizaje. En inglés, enseñar se dice “to teach”; en Inglés Antiguo, “tæcan” tiene dos acepciones: mostrar, indicar o declarar, y también dar instrucciones, entrenar o dirigir. Proviene del Proto-Germánico “taikijan” que quiere decir “mostrar”, y que ha dado en alemán las palabras “zeihen”, que quiere decir “acusar”, y “zeigen”, “mostrar”. “To teach” también está relacionado con la palabra “tacen” o “tacn” en Inglés Antiguo, que significa “signo” o “marca”. “Teacher”, la palabra que designa quien enseña, “one who teaches”, se usaba antiguamente como en el sentido de dedo índice.

Por un lado, un dedo índice muestra un signo; por el otro, una mano o una inteligencia rastrea las huellas. En-señar, en-seigner: señalar algo que debe ser apre(he)ndido, o quizás convertir algo en un signo para que pueda ser apre(he)ndido, o señalar; aprender: seguir los signos, rastrear las huellas. Hoy en día, el aprendizaje entendido como *learning* es concebido como un proceso interno del aprendiz, que está cada vez más desconectado de la enseñanza, ya que el aprendiz ideal es auto-didacta. Hubo un tiempo, al parecer, en el que la enseñanza y el aprendizaje estaban tan conectados que no parecía poder concebirse aprendizaje sin enseñanza —no en el sentido de “didakton”, sino en el sentido de en-señar, “con el dedo”. ¿Hay alguna manera de recuperar esta amplitud en el concepto de aprendizaje? Puede que pensar en el aprendizaje como *apprenticeship* nos dé alguna pista. En la próxima sección, apostaremos por pensar el aprendizaje como *apprenticeship*, en la medida en que intuimos que nos encaminará hacia una forma alternativa de pensar el aprendizaje. Y sin embargo, el *apprenticeship* se define hoy en día como la formación profesional de un oficio, que asociamos al espíritu del “learning”. Y sin embargo... ¿y si la esencia del concepto de “apprenticeship” estuviera hoy en día cubierta por el espíritu del “learning”?

Apprenticeship, in its broadest sense, has been defined as the process or period of learning a trade, art or calling by practical experience under skilled workers (Webster's Dictionary). Before the industrial revolution most trades required such a period of training. In contrast, today we often view apprenticeship as being associated with a residual category of crafts and trades that have not been yet broken down into small components that are easily mastered by unskilled workers and/or can be handled in part or entirely by machines. In both the neo-classical and Marxist views the skilled component is doomed to shrink progressively, taken over, perhaps, by a small number of specialists whose role is important, particularly in the initial setting up of a factory. From this perspective, apprenticeship is essentially an anachronism to be replaced by general education for basic literacy, mathematical



skills, enculturation into basic work routines, and in addition, a short period of narrow on-the-job training for the mass of workers and longer periods of formal institutional education for the specialists. (Buechler, 1989, p.32)

## Una apuesta: pensar el aprendizaje como “apprenticeship”

Cuando me di cuenta de que no era tanto el concepto de “learning” sino el de “apprenticeship” el que estaba tratando de pensar, mi atención se posó sobre una imagen de aprendizaje que calificué torpemente de “medieval”. Me imaginaba talleres donde aprendices y maestros fabrican juntos algo con sus manos<sup>158</sup>. Esta imagen del aprendizaje me pareció ingenua, y durante un tiempo la aparté, pero en el fondo no llegué a abandonarla del todo, probablemente porque otras imágenes similares que habían formado parte de los principios de la investigación, y que habían sido eclipsadas por otros asuntos, volvían a emerger<sup>159</sup>. En la Edad Media, el aprendizaje es la etapa formativa que precede necesariamente la maestría de un oficio. La creación de las ciudades medievales, en la que se favorece la división del trabajo, exige cada vez más la elaboración de estatutos para los oficios, y, por lo tanto, una regulación cada vez más exhaustiva de los aprendizajes. Ésta no es la única ni la primera época durante la cual los oficios se constituyen en corporaciones gremiales —ya había corporaciones durante el Imperio Romano, e incluso antes, no era infrecuente que las gentes de oficio se organizaran—, pero sí la primera en la que se fijan por escrito aspectos relativos al aprendizaje, como la duración o el número de aprendices que cada maestro puede coger. No pretendemos estudiar en profundidad el aprendizaje tal y como se entendía en la Edad Media, lo tomamos como punto de partida para pensar el

---

158 Las primeras intuiciones son destellos, que van hacia diferentes sentidos a la vez: me viene a la mente “medieval”, también “artesanía”: “The craftsman summons an immediate image. Perring through a window into a carpenter’s shop, you see inside an elderly man surrounded by his apprentices and tools. Order reigns within, parts of chairs are clamped neatly together, the fresh smell of wood shaving fills the room, the carpenter bends over his bench to make a fine incision for maquetry. The shop is menaced by a furniture factory down the road.” (Sennett, 2009, p. 21)

159 Es muy difícil situar el comienzo de algo como una tesis doctoral, pero me parece que la mía empezó con la película *Le fils* de los hermanos Dardenne (2002), que cuenta la historia que se teje entre un profesor de carpintería y su alumno Francis. Algo me atrajo en sus gestos, en su manera de estar reunidos en torno a un objeto (una reunión absolutamente improbable, como sabe quien conoce la película). Después leí *Le maître ignorant*, de Jacques Rancière (1987), y aunque en esas páginas no se “fabrica” ningún objeto, asistimos al nacimiento de algo nuevo por agencia de un maestro y de un aprendiz. También estaba leyendo *La regla del juego* (Pardo, 2004), cuyas primeras páginas componen una imagen de aprendizaje en la que un maestro enseña al aprendiz determinados gestos, ligados a una actividad que no puede ser desglosada en etapas técnicas, que tarda cierto tiempo en formar parte del carácter.

aprendizaje como “apprenticeship”.

En la Edad Media, el aprendizaje remitía necesariamente a un oficio<sup>160</sup>. Entonces el aprendizaje estaba muy lejos de concebirse como el proceso cognitivo del aprendiz; se trataba de algo mucho más amplio. En el contexto en el que nos disponemos a estudiarlo, el aprendizaje es una *situación formativa* de la que participan unos maestros y unos aprendices. El motivo que les reúne es el oficio: el maestro ya *tiene* un oficio, el aprendiz todavía no. Durante el aprendizaje, un determinado saber-hacer prolifera, pasando de un cuerpo a otro.

### ***El aprendizaje: iniciación al arte de hacer bien (con un maestro)***

El *Livre des métiers* de Étienne Boileau (1879) es un documento excepcional que permite entender el contexto en el que se regularizan los oficios, y por la misma ocasión también sus aprendizajes. A pesar de concernir únicamente los oficios de París, refleja muy bien los cambios en la manera de concebir el mundo del trabajo en la Europa de entonces. En el siglo XIII, Luis IX encomienda al preboste de París la compilación de los reglamentos de todos los oficios de la ciudad. Dichos estatutos eran conocidos por cada gremio porque se transmitían por vía oral: Boileau convoca entonces a las gentes de oficio y les anima a redactar sus estatutos. El objetivo de esta empresa es que todos los obreros<sup>161</sup> de cualquier gremio pudieran recurrir a una referencia objetiva en caso de litigio: El *Livre des métiers* protege a los maestros de un oficio de los maestros de otro oficio, a los maestros de los aprendices, a los aprendices de los maestros, a los gremios de los nobles. Entre otros asuntos, el documento establece el número de talleres por oficio, la prohibición de acumular oficios, las multas por producir mercancía fraudulenta o venderla mal. El *Livre des Métiers* es el primer documento de Jurisdicción obrera, y fue una referencia durante más de cinco siglos<sup>162</sup>.

---

160 En numerosos contratos medievales de Montpellier “[...] a term referring to learning (*disciplina* or *discipula*) might be combined with language associated with work (*opera*), implying that at least some level of occupational competence had been achieved” (Reyerson, 1992, p.355).

161 Utilizamos la palabra *obrero*, no con la connotación marxista de “clase social”, sino en un sentido genérico para designar a las personas que se dedicaban a *obrar* (en el sentido de *opera*): maestros, aprendices o “compañeros” son obreros.

162 La obra de Boileau es la primera de esta índole. Boileau tardó probablemente muchos años en redactar el libro, que se acabó hacia el año 1268. La primera parte comprende los estatutos de los oficios París; la segunda regulariza el asunto de los peajes e impuestos de gentes de oficios; la tercera parte, que falta — probablemente porque Boileau no llegó a redactarlo— preveía limitar el poder de la realeza con el objetivo de proteger a las gentes de oficios.

El *Livre des métiers* fue una referencia durante medio milenio: se modificaba por partes cuando las

El aprendiz suele ser un adolescente (Reyerson, 1992; Goodie, 1989): se trata de alguien que ya no es un niño, que está capacitado para trabajar pero todavía no sustenta su propia vida. El motivo principal para aprender un oficio es asegurarse la manutención de la vida adulta<sup>163</sup>. Las personas adultas que ya tienen un oficio y cogen un aprendiz son denominados “maestros”. El maestro *coge* un aprendiz, lo *acoge* en su propia casa, que es también su taller. Sus propios hijos también pueden ser sus aprendices, pero en general se llama “aprendiz” a aquel que proviene de otra casa para aprender un oficio con el maestro de la casa. Aparte de alojamiento, el maestro le proporciona al aprendiz alimento y ropa, como si de su propio hijo se tratara: se establece una relación *in loco parentis*<sup>164</sup>.

La cuestión del aprendizaje es esencial, porque un buen aprendizaje garantiza una buena futura maestría. Casi todos los oficios contemplados en el documento tienen período de aprendizaje, exceptuando algunos, probablemente porque al no producir nada —al no *obrar*— el riesgo que se corre es mínimo (es el caso de los pregoneros)<sup>165</sup>. Los historiadores René de Lespinasse y François Bonnardot, responsables de la reedición del *Livre des métiers* en 1879, muestran que los motivos que llevan a la regulación del aprendizaje son en mayor medida económicos<sup>166</sup>. Un maestro coge aprendiz bien porque no tiene suficientes hijos, o porque no está bien visto por determinados gremios enseñar el oficio a sus propios hijos, pero sobre todo, el aprendiz es mano de obra poco costosa. El maestro decide cuándo acaba el aprendizaje, y tiende a prolongarlo lo máximo posible; los reglamentos de Boileau tratan de poner límite a este abuso. Pero cuando acaba el aprendizaje, el aprendiz pasa a ser

---

circunstancias lo requirieran. Cada comunidad de oficio debía transcribir el estatuto de base e iba aportando las modificaciones oportunas.

163 “Apprenticeship data from Montpellier paint the picture of a structured existence for the adolescent trainee in some skilled craft useful to the urban economy. The first and most obvious motive in apprenticeship was that of learning an occupation for support and sustenance during adult life.” (Reyerson, 1992, p.355)

164 En *El tacto en la enseñanza*, Max van Manen recupera el concepto de “*in loco parentis*” para pensar el papel del profesor en la educación, y afirma: “De la responsabilidad fundamental de los padres surge la tarea del profesor como una responsabilidad *in loco parentis*” (1998, p.21).

165 Los oficios que no precisan de aprendizaje son en general los que no conducen a la producción de nada, y en este sentido podrían ser los antecesores de los trabajos típicos de lo que conocemos como “sector de los servicios”. Curiosamente, hoy, la mayoría de los empleos son del sector de los servicios, y la formación correspondiente cada vez más insignificante: hay “learning”, pero no “aprendizaje” como en la Edad Media.

La mayoría de los oficios medievales tienen una fuerte dimensión material: se trata de fabricar bienes duraderos o perecederos (como los cocineros). Hay alguna excepción, como la de los maestros cantores en Alemania, sucesores de los trovadores, auténticos artesanos a pesar de no producir nada material. Para devenir maestro cantor, era necesario pasar por un aprendizaje.

166 Lespinasse y Bonnardot dirigen un trabajo colosal en el que se involucran durante varios años un equipo de investigadores competentes que se encargan de recopilar textos, pasar por ellos una fina lupa filológica y proporcionar al documento en su conjunto un potente marco histórico. La ideología marxista impregna de manera muy evidente los comentarios y especialmente la introducción, lo cual no me parece invalidar las valiosas aportaciones de los historiadores franceses.

*valet* (compañero), el antecesor del empleado. Los editores de 1879 se esmeran en destacar esta figura, que curiosamente no suele formar parte de la imagen de Épinal del aprendizaje de oficios, sin embargo esencial en la sociedad medieval. El *valet* está a medio camino entre el aprendiz y el maestro: hay al menos uno en cada taller. Además de trabajar para el maestro, se encarga de enseñar y de vigilar al aprendiz en ausencia del maestro. Los compañeros son “alquilados” por un tiempo indeterminado, al que suelen preceder unos días de prueba. En París, se reúnen en la Place de l'Aigle, a la espera de que los maestros vengan a buscarlos. Si dispone de medios suficientes, el compañero puede instalarse y coger un aprendiz, pero también debe tener, cosa que no era fácil, el beneplácito del gremio.

Los críticos de la actual sociedad del aprendizaje denuncian que el *learning* esté tan conectado al mundo del trabajo, pero esta relación es muy antigua; se afianzó en la Europa medieval, en la que, como demuestra la figura del *valet*, ya existían formas de vida precarias que sostenían el mercado. Quizás lo que haya que lamentar no es tanto que el aprendizaje esté ligado al oficio, sino quizás la manera en que entendemos hoy el trabajo, que contamina necesariamente nuestra manera de concebir el aprendizaje. El aprendizaje no ha sido siempre, ni tiene porqué ser, el principio de una vida laboral precaria. La antropóloga social británica Esther N. Goody propone pensar el aprendizaje en los hogares que producen para su propia subsistencia (Modo de Producción Doméstica), una referencia que ya está muy alejada de nuestra forma de vida (1989). En este contexto, los adultos transmiten las habilidades necesarias para vivir a sus hijos: llevar un huerto, construir una casa, alimentar animales, combatir las enfermedades, cuidar de un ser humano, etc. El aprendizaje transcurre desde la niñez hasta la adolescencia y desde el principio, el aprendiz está absolutamente implicado en el proceso de producción<sup>167</sup>. Esta forma de aprendizaje es esencialmente lo que Brunner acuñó como *scaffolding* (andamiaje): “the process by which those are already experts, structure an activity so that novices can participate in this way” (Goody, 1989, p. 236). Los adultos y los niños, experimentados e inexperimentados, participan todos de la misma situación de producción, cada uno en función de su saber (-hacer). Así el aprendizaje “transcurre”, naturalmente, sin esfuerzo ni conciencia de enseñanza por parte de los padres, ni presión por parte de los aprendices<sup>168</sup>.

---

167 Hoy en día, sin embargo, se considera que quien está en período de aprendizaje, de formación, no está haciendo las cosas “de verdad”: una excusa perfecta para pagar menos al aprendiz, o no pagarle en absoluto.

168 “As long as sons works with their father in a subsistence DMP [Domestic Mode of Production], they learn in the process of gradually increasing participation which leads to greater responsibility [...], and no special effort is made to “teach” them. Because they are engaged in real productive work, and not school

Pero cuando la economía de subsistencia se sustituye por una economía de mercado, los hogares ya no producen solo para su propio consumo sino también para otros hogares, que se convierten en sus clientes. El trabajo es cada vez más dividido, parcelado: algunas familias especializan su producción —de ahí los apellidos que identifican las familias con un determinado oficio: Zapatero, Panadero, Sastre, etc. Los hijos de un maestro pueden seguir aprendiendo poco a poco, según los ritmos biológicos del hogar (nacimientos, muertes, enfermedades, etc.); el problema surge cuando una familia que puede llegar a producir un máximo de ocho pares de zapatos a la semana necesita producir al menos diez de ellos por las exigencias del mercado, o cuando los hijos de una familia que no tiene oficio desean o necesitan formarse y no tienen manera de poder hacerlo, o cuando los hijos quieren dedicarse a otro oficio que al de sus padres. La solución es el aprendizaje: no se trata de otra cosa que de la *mudanza* de prole en edad de producir a hogares que producen para vender sus productos en el mercado<sup>169</sup>.

Este giro implica un cambio drástico en la manera de enseñar un saber-hacer. El aprendiz llega a casa del maestro con años de retraso con respecto a los hijos de éste, parte de la enorme desventaja de carecer de la experiencia y del saber-hacer que se adquiere “sobre la marcha”. El maestro no tiene tiempo que perder, ha de poner al aprendiz al día cuanto antes, para insertarle lo más rápido posible en el proceso de producción, por lo que “Integrating a novice into the work process forces the master to be aware of its several components in terms of the knowledge and skill each requires.” (Goody, 1989, p. 247; también Ribera, 1910, p. 61) El maestro debe hacer un esfuerzo que era hasta ahora innecesario: organizar la sabiduría tácita en conocimiento explícito. Hay que desmenuzar el saber-hacer en etapas, organizarlas de las más sencillas a las más complejas<sup>170</sup>. El

---

exercises, adults see to it that the young are asked to do only what they are capable of with a realistic amount of adult support.” (Goody, 1989, p. 246)

El libro *Apprenticeship. From theory to method*, editado por Michael Coy y escrito por antropólogos sociales, ha influido notablemente en esta última parte del capítulo. Se trata de una colección de artículos escritos por antropólogos que han utilizado el método del aprendizaje para entender mejor a las comunidades en las que hacían un trabajo de campo. Ponerse en el lugar del aprendiz les permitía acceder a dimensiones inaccesibles a la mera observación. Lo que nos ha resultado muy interesante es la dimensión ética del aprendizaje: en todos los artículos se incide, aunque no sea el motivo principalmente resaltado por los autores, en la formación del carácter, sobre todo en relación con la comunidad.

169 Puede haber otros motivos para mandar a los hijos fuera del hogar. Por ejemplo, en algunos lugares, se considera más educativo que los maestros no sean los padres de sus aprendices (según un proverbio en japonés, “Tanin no meshi wo kuu”:  *tienes que comer del arroz de otra persona*). En Gonja, un pequeño estado de Ghana, es muy frecuente mandar a los niños a otras casas. Es una especie de solución intermedia entre lo que nos parece normal, es decir, educar los hijos en casa, y mandarlos a otra casa para aprender un oficio (Goody, 1989, pp. 240-241). Es una ocasión para aprender un oficio, o algo que no se hace en su familia, pero “this is largely a latent, unintended function” (p. 241). En nuestra sociedad, la institución del aprendizaje se debe sobre todo a razones socio-económicas.

170 Este procedimiento didáctico fomenta la división del trabajo: “An ordering of the tasks composing the

aprendizaje del hijo de un maestro no requiere más ciencia que la de intimar poco a poco con la materia, caminar lenta, pero seguramente hacia el obrar; el método sólo se impone cuando el aprendiz llega de fuera. La institucionalización del aprendizaje surge como necesidad de la economía de mercado: se confirma entonces que la pedagogía tal y como la conocemos hoy en día procede de una estrategia motivada exclusivamente por motivos económicos.

Si la institución del aprendizaje emergió para cubrir la necesidad de una preparación a la vida laboral, la vida laboral no ha sido siempre concebida tan pobremente como la concebimos ahora. En su brillante obra *El artesano*, el pensador americano Richard Sennett trata de rescatar la figura del *Animal laborans*, despreciada entre otros por su maestra Hannah Arendt, para quien los seres humanos dedicados a la labor consideraban el trabajo como un fin en sí mismo (Sennett, 2009, p.6). Por encima del trabajador alienado de la vida plena se sitúa el *Homo faber*, “judge of material labor and practice” (p.6), que “se para a pensar”: como si los fabricantes no pensarán mientras fabrican (y como si los que se dedicaran a pensar pudiesen hacerlo sin la experiencia de la fabricación.) Sennett trata de volver a juntar la mano con la cabeza: “Another, more balanced view is that thinking and feeling are contained within the process of making” (p. 7). Puede que Arendt ya viviera en mundo en el que el trabajo había sido vaciado de sentido, llegando hasta corromper el carácter, en vez de formarlo, pero quizás haya alguna manera de considerar el tiempo de la labor como una dimensión íntegra del *ethos*, y el aprendizaje como una formación de ese *ethos*.

Las regulaciones del *Livre des métiers* están impulsadas por un deseo de hacer bien las cosas. Muchas de las regulaciones están pensadas como condiciones para que el obrar pueda efectuarse en las mejores condiciones. Por ejemplo, la materia prima debía ser siempre de primera calidad. Las gentes de oficio debían, en la medida de lo posible, trabajar a la vista del público: un trabajo bien hecho y honesto no tiene nada que ocultar (un cerrajero haciendo la llave delante de la cerradura demostraba que se trataba de un encargo). De hecho, el trabajo nocturno no estaba bien visto (salvo los objetos destinados al

---

total work process in these terms seldom corresponds to the sequence involved in the conversion of raw material into a finished product. In textile production, weaving is one of the simplest tasks, yet it comes at the end of the sequence. Preparing the warp and setting up patterns are much more difficult, yet they are preliminaries to weaving itself. Dyeing the thread necessary to set up a patterned warp precedes both warping and weaving in the technical sequence, and is still more complex. [...] Breaking the production process into component parts is a necessary precondition of even the simple level of rationalization involved in effectively using apprentice labor. It is striking that these same component tasks appear as separate occupational specialties when the textile division of labor enters the market in early medieval Europe [...].” (Goody, 1989, p. 247)

uso privado o para el consumo de la realeza), en parte porque muchos oficios precisan de luz natural, pero además se trataba de impedir el trabajo clandestino, posiblemente fraudulento y defectuoso<sup>171</sup>. Las condiciones exigidas para la fabricación según el oficio no están explicitadas en las regulaciones, pero dado que los jueces eran maestros, es decir, gente competente, sabían distinguir perfectamente un objeto bien trabajado de un objeto defectuoso, sin tener que justificar sus criterios —a riesgo de una siempre posible arbitrariedad en el juicio. A la sazón, el trabajo no estaba tan dividido como hoy en día: todas las etapas de fabricación de un mismo objeto se desarrollaban en la misma comunidad de oficio<sup>172</sup>. Para asegurar la calidad del producto, el gremio evaluaba la producción de principio a fin. Las condiciones de venta también estaban reguladas: no se podía comprar los productos para revender a un precio más elevado (de hecho, los precios solían estar fijados). Todo se vendía en el mercado o en el taller, y el fabricante debía ser el responsable de la venta de sus productos (por lo tanto estaba mucho más comprometido con su producción que ahora, ya que acompañaba su propia obra hasta que tuviera comprador).

La longueur de l'apprentissage, l'élimination des ouvriers étrangers, les serments réitérés des membres admis, l'interdiction de travailler chez qui que ce soit, hors de l'atelier du maître, toutes ces mesures plus ou moins vexatoires, n'avaient qu'un but: obtenir un travail loyal, irréprochable, qui fit honneur à la communauté. (Boileau, 1879, CXXIII)

La cuestión del aprendizaje ocupa un lugar muy importante en los estatutos de los oficios, ya que ocupa una sección específica en cada regulación, y esto por un motivo claro: el aprendizaje es una manera de garantizar que las cosas se hagan bien. En aquella época, el concepto de aprendizaje, reúne al maestro y al aprendiz: para devenir zapatero, no basta con fabricar zapatos, sino que hay que fabricarlos *bien*, y hay que aprender a hacerlo bien, lo cual sólo puede hacerse en compañía de alguien que ya sabe hacer bien zapatos, o sea, un *maestro*. Para “hacer cosas” no se necesita maestro, pero para iniciarse en hacerlas bien la presencia del maestro es imprescindible. No hay aprendiz sin maestro, porque uno no puede aprender a hacer las cosas bien sin estar acompañado por alguien que ya sepa hacerlas bien, pero tampoco hay maestro sin aprendiz: en el francés de la época, la expresión “prendre

---

171 Había inspecciones regulares. Si encontraban un pan mal hecho, los inspectores quemaban toda la remesa. El mismo destino padecían los objetos defectuosos o falsificados, es decir, las imitaciones (“contrefaçon”).

172 “Autrefois l'objet subissait toutes ces préparations par les mains du même ouvrier; le travail était plus long et par conséquent plus cher; mais on obtenait alors plus de fini, de solidité, et l'objet, ainsi fabriqué, était véritablement bon et léal.” (Boileau, 1879, CXXXVI)

apprenti” (coger aprendiz) es sinónimo de “devenir maître” (Boileau, 1879, CXIV). Y uno no devenía maestro tan fácilmente como ahora: antes de validar un contrato de aprendizaje, el compañero que tenía que demostrar reunir todas las condiciones para establecerse como maestro: tener un taller propio, medios para nutrir y alojar, haber servido al menos un año en otro taller, y que sus productos fueran reconocidos por el gremio. Esto es lo que aprendizaje significaba: un maestro y un aprendiz reunidos en torno a un “buen hacer”. Sin embargo, el *Livre des Métiers* aparece en un contexto particular: el auge de las ciudades medievales, en las que los productos son vendidos también con vistas a hacer crecer el capital. En este contexto, “hacer *bien* las cosas” podría ser una estrategia de venta, y no una característica del aprendizaje. Se podría alegar que no era más que una estrategia para obtener un producto de referencia y así acrecentar los beneficios, y no hay duda de que fuera en gran parte así, pero también podría haber un impulso de hacer bien las cosas que justificara toda esta ética del obrar:

Tous ces petits détails [...] montrent l'esprit des gens de métiers, c'est-à-dire leur amour-propre dans le travail et la défiance qui en est le résultat, le désir de faire bon, solide, selon les principes adoptés, et de combattre la fraude, sous quelque forme qu'elle se présentât. (Boileau, 1879, CXXXVI)

La prohibición de acumular oficios, la obligación de dedicar un tiempo largo al aprendizaje o la hermeticidad de los gremios traducen un principio incuestionado en estos reglamentos: la especialización. En la *República*, expresión de su ciudad ideal, Platón ya prohibía la acumulación de oficios —una medida por cierto muy contraria a las costumbres atenienses— por mor del buen hacer: “cada uno puede practicar bien un solo oficio” (394e). Esta prohibición tiene una justificación biológica: “no hay dos personas exactamente iguales por naturaleza, sino que en todas hay diferencias innatas que hacen apta a cada una para su ocupación” (370b); por eso “cuando más, mejor y más fácilmente se produce es cuando cada persona realiza un solo trabajo de acuerdo con sus aptitudes, en el momento oportuno y sin ocuparse de nada más que de él” (370c). En la ciudad ideal de Platón, los guardianes sólo pueden dedicarse a defender la ciudad, los artesanos a producir, y los reyes-filósofos a contemplar el bien y gobernar en función de ello. Además, dentro de cada ocupación, se debe reducir el abanico de opciones: por ejemplo, los artesanos sólo deben dedicarse a un oficio.

Los artesanos están supeditados al impulso poiético, los filósofos obedecen al impulso erótico, por eso sus actividades son incomputables. Pero lo natural es que ambos



impulsos vayan juntos, y esto lo expone el propio Platón en *El Banquete*: “A medio camino entre el Deseo y la Idea aparece, sin embargo, el platónico concepto de Eros productivo, ese impulso que no se calma con visiones sino con obras, ni con contemplaciones sino a través de acciones” (Trías, 1997, p.42). Primero, el alma es empujada por Eros, atraída hacia la belleza; luego vuelve a bajar al mundo a fecundarlo según lo que ha visto. Eros y Poiesis están juntos, porque Eros no acaba en la contemplación de la belleza, ni tampoco en su posesión, sino en la fecundación de la realidad según la experiencia de la belleza: “La tarea poiética —artística, demiúrgica, técnica (en el sentido platónico de Téjne)— implicaría esa doble determinación necesaria: el artista debería recorrer ese doble camino para plasmar su obra ciudadana.” (pp. 46-47) Pero la síntesis que Platón efectúa en el discurso teórico se deshace en el plano político: el impulso poiético se empieza a desarrollar independientemente de Eros. Según Trías, en la modernidad, la culminación del impulso erótico escindido del poiético coincide la muerte romántica, muerte por no fecundación, por asfixia de la sobrecargada vida privada: el deseo empieza a ser concebido como carencia permanente, no ya como motor artístico. Por otra parte, la culminación de la Poiesis es el trabajo deserotizado, la obra sin cualidad. Los artesanos de la ciudad ideal de Platón son artistas que, amputados de su deseo, pueden dedicarse a la misma actividad durante toda su vida, pues no hay peligro de distracción. Los artistas son peligrosos porque desean, y el deseo puede llevar a cualquiera en cualquier momento a cambiar de vida<sup>173</sup>.

Según Richard Sennett, “artesanía”, “Craftmanship names an enduring, basic human impulse, the desire to do a job well for its own sake” (2009, p. 9). La artesanía no es considerada aquí como manufactura, fabricación con las manos, sino como la re-uniión del Eros y de la Poiesis en la misma actividad. No es sólo hacer una tarea, ni tampoco hacerla bien en el sentido de cumplir una serie de criterios objetivos: se trata de hacer bien una tarea “for the sake of” hacerla bien. *Demioergos*, una palabra formada a partir de público (*demios*) y productivo (*ergon*), era la apelación corriente para designar el artesano. (Por cierto, los médicos y los zapateros, que Sócrates pone de ejemplo en el *Menón* para ilustrar un caso de aprendizaje, eran considerados artesanos (p.22). En la *Metafísica*, Aristóteles abandona el viejo vocablo y utiliza *jeirotejnon*, que significa simplemente trabajador manual (p. 23). Pero el artesano no es aquel que posee una habilidad manual y la ejecuta: es

---

173 “Pues el artista, a diferencia del artesano concebido por Platón, no orienta su trabajo en un área acotada y definida, según el principio inflexible de la división del trabajo y del especialismo intransigente que inspira la ciudad ideal. Sino que, semejante en eso a Proteo, muda constantemente de hacer, inclusive de ser, hasta el punto que puede definirse como un individuo que pretende ser y hacer *todas las cosas*.” (Trías, 1997, p.22)

ante todo alguien que siente deseo por hacer, y también por aprender a hacer, cosas con sus manos. Este deseo es la fuente del compromiso del artesano, y es por eso que el concepto de artesano se puede extender, como lo muestra Sennett, a los informáticos de la comunidad de Linux o a padres y madres que se toman su maternidad o paternidad como un oficio. Si no hay deseo, no hay artesanía, sino producción deserotizada, lo cual para muchos no tiene sentido<sup>174</sup>.

Hay una opinión muy extendida según la cual para hacer bien las cosas, es necesario especializarse. Con la especialización, nos aseguramos de que los trabajadores no se distraigan, pero no necesariamente que se comprometan. La especialización de los oficios es un arma de doble filo: puede fomentar tanto el compromiso con un oficio como todo lo contrario, ya que toda especialización corre el riesgo de acabar en una excesiva tecnificación. Cuanto más dividido esté el trabajo, menos tiempo y esfuerzo costará aprenderlo y más fácilmente se podrá pasar de un oficio a otro. Quizás en algún momento examinemos el supuesto de que para hacer las cosas bien, es necesario dedicarse exclusivamente a un asunto. De momento, damos crédito a otra creencia compartida por muchos artesanos y que podría contrarrestar el principio de economía mencionado: la presencia del deseo es fundamental. Sin impulso erótico, la producción no tiene color, deviene toda gris, intercambiable: en nuestra época, todos podemos hacer de todo, y para poder hacerlo todo, no nos detenemos en las cosas, no nos comprometemos con ellas.

Hemos tratado de rescatar otra manera de entender el aprendizaje partiendo de su institucionalización en la Edad Media, pasando por consideraciones antropológicas y sociales. Mientras el concepto dominante de aprendizaje, “learning” solo tiene en cuenta al aprendiz, nuestras indagaciones nos están llevando a un concepto más amplio, que incluye un maestro y un aprendiz, y que parece referir a la iniciación del aprendiz en el arte de hacer algo bien<sup>175</sup>. El aprendiz podría aprender solo, pero solo cuando está acompañado por

---

174 Acerca de la presencia del deseo en nuestras actividades, en una entrevista que hice a Patrick, un fotógrafo apasionado, comentaba lo siguiente: “Mais, par contre, je n'ai jamais suivi des cours de photographie ni... Non. C'est un hobby, c'est... Et ça doit rester un hobby pour moi. [...] Moi je dis que la photo c'est un hobby et un hobby ça doit rester quelque chose qu'on fait par plaisir, quand on a envie de le faire. Il y a des moments où j'ai moins envie de faire des photos, eh ben, j'en fais moins, c'est tout. A partir du moment où ça devient professionnel... Mon frère... c'était lancé là-dedans... je pense qu'il a été lui aussi poussé par le [père]. Bon ben, je sais bien qu'il s'est installé un jour, et puis un jour il a arrêté son travail de photographe et depuis ce jour-là, la photographie pour lui c'est... c'est pas que ça n'existe plus, mais bon, il ne s'y intéresse absolument plus du tout.” (octubre 2013) Me parece que la relación que establece Patrick entre la profesionalización de una actividad y la pasión que uno siente por esa actividad da que pensar.

175 “Aprendizaje”, en este sentido, puede designar incluso lo que hace la persona que introduce al aprendiz en el oficio, es decir, lo que llamaríamos “enseñanza”: “Apprenticeship is the means of imparting specialized knowledge to a new generation of practitioners. It is the rite of passage that transforms

el maestro hay aprendizaje, y la diferencia entre la ausencia y la presencia del maestro tiene que ver con nuestro asunto anterior: el “hacer bien” las cosas. Uno puede aprender a hacer las cosas solo, pero no a hacerlas bien, por eso el aprendizaje solo puede empezar con el maestro enseñando al aprendiz a “hacer bien” el oficio. En la siguiente sección, proponemos una escena de aprendizaje en la que tratamos de profundizar en este concepto incipiente de aprendizaje.

### ***Una escena de aprendizaje***<sup>176</sup>

Siempre es el maestro el que empieza el aprendizaje, *haciendo algo con algo*: mide una pieza de madera, baila (*con su cuerpo*), cocina un plato con ingredientes. El maestro es silencioso: porque está afaenado, concentrado en lo que está haciendo. Además de estar plenamente en lo que hace, cuando el maestro está en compañía del aprendiz es frecuente que quiera mostrarle algo en particular de todo lo que está haciendo, y para eso no necesita palabras. Estamos muy acostumbrados a entender la enseñanza con palabras, pero enseñar es ante todo “mostrar”. Mostrar es la operación contraria de esconder: se puede esconder algo con el cuerpo, pero no el cuerpo del maestro artesano, que está volcado en mostrar; también se puede esconder con palabras. Solemos pensar que la palabra esclarece siempre, pero la palabra también puede tapar cosas, impedir la propia experiencia que nosotros tenemos de algo.

Aunque empiece el maestro, es la cosa que está manipulando la que manda, y por eso el maestro permanece en silencio. El maestro tiene que estar preparado para cualquier cosa que pueda surgir: el silencio es la condición de su improvisación. A veces las palabras interrumpen el silencio, pero no son palabras explicativas sino “palabras en acción”, y siempre surgen por absoluta necesidad: el maestro “sólo se pronuncia en momentos precisos, en momentos preciosos: habla cuando lo requieren las inflexiones del propio proceso” (Salinas, 2011, p.67). El lenguaje verbal es un complemento: “viene a sumarse al lenguaje gestual que es, por excelencia, el vehículo que comunica dos cuerpos reales que se doblan y se vierten en la obra que está apareciendo” (p.67). Sólo en algunos casos, el

---

novices into experts.” (Coy, 1989, xi-xii)

176 Esta sección está inspirada en un precioso texto de Héctor Salinas, “El antiguo tiempo de los artesanos” (2011). En la primera parte del mismo, el lector encuentra una bellísima escena de aprendizaje. Aparte de ser profesor de filosofía de la educación, Salinas es artesano de la madera, y es por lo tanto traductor, ya que en este texto transcribe lo que hace. No es frecuente encontrar las dos inteligencias reunidas, la de la mano que fabrica y la de la mano que escribe: testimonios como éstos son un regalo para el pensamiento.

maestro se convierte en pedagogo y explica lo que está haciendo: básicamente cuando el aprendiz no alcanza, puntualmente, a comprender lo que está ocurriendo — “El oficio del pedagogo sólo existe y ha nacido para aquellas profesiones o saberes en que la visión directa del operar del verdadero maestro no basta para que el aficionado o aprendiz se inicie pronto.” (Ribera, 1910, p. 61) A veces, el maestro utiliza metáforas, porque es la forma más segura de llegar a la inteligencia deseante del aprendiz, de abrir sus sentidos. Pero si los maestros-artesanos pudieran, probablemente no hablarían<sup>177</sup>.

El silencio no adormece al aprendiz, sino que lo despierta, despierta sus sentidos: “El maestro convierte al aprendiz en un ser *sentiente*” (Salinas, 2011, p.69)<sup>178</sup>. Al principio, nada de hacer, nada de obrar, nada de producir, y tampoco nada de hablar: antes tiene que llenarse de las voces antepasadas que resuenan en cada gesto del maestro. Su recepción no es pasiva: el silencio del aprendiz está lleno de cosas, se está llenando de cosas, y por eso es, necesita, ser silencio. No se oye nada, pero el aprendiz bulle, todo él: “Provocando pausas [el maestro] mantiene despierto al aprendiz, lo convierte en inventor de interpretaciones, lo empuja a reacomodar todo un enjambre de opciones, todo un entramado de posibilidades, hasta dar, en el momento preciso y precioso, con el espíritu de la obra que nace.” (p.69).

Lo que transmite el maestro son como signos que el aprendiz tiene que descifrar. Enseñar es convertir algo en una señal, en un signo. ¿Cómo? En los contratos de aprendizaje de la Edad Media, no encontramos una línea dedicada al plan de aprendizaje, no hay un programa<sup>179</sup>. Los gestos del maestro son para el aprendiz como un subrayado: el maestro subraya con las manos, con el cuerpo, algo que el aprendiz tiene que adivinar. Pero si le preguntas cómo lo hace, qué secuencia sigue, es probable que no sepa qué contestar: “people know how to do something but they cannot put what they do into words” (Sennett, 2009, p.94). Probablemente en parte porque uno no recuerda nunca dónde, ni cómo, ni cuando se aprendió<sup>180</sup>. El maestro no puede explicar *cómo se hace*, porque cada vez es un

177 Nuestro fotógrafo cuenta que a la hora de enseñar la fotografía, preferiría no hablar: “Mais, je lui montre, si tu veux, je lui apprends en montrant les gestes que je fais mais... si je pouvais le faire sans parler, je trouve... ça serait mieux pour moi, quoi. Je dois trouver les mots pour lui expliquer ce que je fais, alors que je trouve que c'est tout naturel de le faire.” (octubre 2013).

178 El texto de Héctor Salinas “El antiguo tiempo de los artesanos” está repleto de palabras que evocan los sentidos, ajenas al discurso pedagógico común: “atmósfera”, “oído”, “olfato”, sentidos que no solemos tener en cuenta a la hora de pensar en el aprendizaje.

179 “It is a striking fact about accounts of traditional apprenticeships across time and space that they do not have much to say about teaching. They describe the duties of the apprentice and his successive promotion to participation in new stages of production.” (Goody, 1989, p. 253)

180 Por eso en cualquier relato que podamos hacer de una situación del aprendizaje, hay “one element that has irretrievably gone missing. This is the absorption into tacit knowledge, unspoken and uncoded in words, that occurred there and became a matter of habit, the thousand little everyday moves that add up in

poco diferente; por eso “No hay texto escrito. El texto escrito son las obras, los gestos y las palabras del maestro, los silencios y la disposición del aprendiz, el material y sus peculiaridades” (Salinas, 2011, p.68). No será raro que el maestro diga “Yo no sé enseñar” (Ribera, 1910, 1971), porque no tiene la sensación de estar haciendo nada especial: él hace lo mismo, o casi lo mismo, que si estuviera solo<sup>181</sup>. Si le piden que explique, no será raro que conteste: “prefiero que me mires y que intentes hacerlo, y entonces yo te corregiré”. Entonces, parece que todo depende del aprendiz, que aprende solo, que es auto-didacta; pero esto es una ilusión. El aprendiz está sometido a la autoridad del maestro, que depende a su vez de aquello que está entre sus manos: el aprendiz bebe directamente de la unión entre los cuerpos del maestro-artesano y de la cosa que deviene entre sus manos, que es fuente de enseñanza<sup>182</sup>.

Siempre se aprende *con alguien* porque el mundo al que venimos no solo está compuesto de seres y de enseres, sino de relaciones entre ellos. Cada maestro le enseña al aprendiz algo de la gramática mundana: no tiene método, pero sí estilo propio. Siempre se aprende *con alguien*: “el aprendiz tiene que aprender a adivinar las reglas en las prácticas, en la práctica del Otro” (Pardo, 2004, p.41). En inglés existe la expresión “*to apprentice to sb*”, algo así como “ponerse en aprendizaje con alguien”: el maestro en acción es un espectáculo para el aprendiz, merece toda su atención, porque lo que ve está vivo, en devenir y porque sabe que próximamente, él estará en el lugar del maestro. Por eso no puede perder ni un detalle de la metamorfosis.

Nos encontramos en el taller de ebanistería:

---

sum to a practice” (Sennett, 2009, p. 77)

181 Julián Ribera describe a Santiago Ramón y Cajal como maestro. Una noche, Ribera le hace una visita; su señora le hace entrar en el despacho, donde se encuentra trabajando, y Ribera permanece un tiempo observándole. Lo que ve es un “hombre, abstraído por completo, sin notar la presencia de persona extraña. [...] Al poco rato, dejó el microscopio y se puso a dar vueltas hablando consigo mismo; de vez en cuando volvía a la tarea de mirar, luego levantábase, cogía la pluma y trazaba con apresura miento figuras y caracteres; después tornaba al paseo, irregular, cortado [...]. Permanecemos de esta manera mucho rato, hasta que entró la señora [...]: “Santiago, te están esperando hace más de una hora.” D. Santiago miró como los sonámbulos, con los ojos enfocando lo infinito: continuaba completamente abstraído en su labor intelectual.” Después de esta descripción, Ribera confiesa que “hubiera preferido estar allí dos o tres horas escondido a oscuras y en silencio, viéndole trabajar”, al maestro en plena acción, aunque “Allí, sin embargo, no había discípulos: estaba solo.” Inmediatamente después, escribe: “(La pedagogía no ha investigado que la labor del verdadero maestro tiende de ordinario a ser esquiva y solitaria. Tampoco sabe que suele ser inconsciente, es decir, que al maestro no se le ocurre, cuando se halla trabajando de esa forma, que entonces tiene virtud de enseñar, y no obstante, es el preciso momento en que la virtud de enseñar llega al máximo de su potencia.)” (Ribera, 1910, pp. 49-50)

182 Ribera establece una diferencia entre el método directo y el método indirecto de aprendizaje: el primero, netamente superior, es asociado a la labor del maestro; el método indirecto a la labor del pedagogo: “Hay pues, en este medio directo, de modo latente e invisible a la mirada superficial, un cúmulo de enseñanzas, debidas a la virtud del maestro de ese oficio, de que no se hace conciencia y son despreciadas con la intervención oficiosa del pedagogo.” (1910, p. 170)

El jefe se encuentra abstraído en delicadísima labor de talla; tiene en sus manos un trozo de madera, en el que van apareciendo y destacándose admirables figuritas de relieve. El aprendiz que está a su lado, y sigue con extrema curiosidad y simpatía la faena, demuestra claramente el interés en sus abiertos ojos, en su boca contraída, y hasta en ciertos movimientos leves de las manos, cuyos dedos instintivamente simulan el movimiento de las manos del artista. (Ribera, 1910, p. 165)

Las manos del aprendiz que simulan las del maestro son pura torpeza: por eso hay que repetir el gesto muchas veces, hasta que se enderece, también hasta que deje de doler. Hay una violencia del aprendizaje, pero esta violencia no es tanto la que ejerce el maestro sobre el aprendiz, como la que el aprendiz ejerce sobre su propio cuerpo<sup>183</sup>. Y esta antigua violencia del aprendizaje insiste “en nuestros movimientos más aparentemente involuntarios”, que contienen “las *cicatrices* de las heridas que nos hemos hecho mientras aprendíamos (todo el sufrimiento implícito y acumulado en el cuerpo del bailarín que ha interiorizado una disciplina tan cruel como el tormento hasta convertirla en un movimiento aparentemente “natural””. (Pardo, 2004, p.74). Entendemos entonces que si los gestos del maestros son naturales ahora, es precisamente porque en su día no lo fueron: en ellos se percibe la influencia antigua de sus propios maestros —“es en realidad el antiguo manotazo del maestro, que ha quedado grabado indeleblemente en nuestra conducta, quien mueve nuestra mano, nuestra pierna o nuestra boca” (p. 74).

Por supuesto, el maestro ayuda, echa una mano, y sus manotazos provienen de sus maestros, que a su vez se pusieron al servicio de la cosa que está en el centro, deviniendo entre los cuerpos del maestro y del aprendiz. Las manos del maestro artesano están a dos cosas a la vez: dan forma al objeto manipulado, y también al carácter del aprendiz. El aprendiz es maleable, pero opone resistencia, la resistencia de la tirana costumbre que no quiere ceder un ápice de su trono a la novedad. Las manos correctoras del maestro obligan amorosamente al aprendiz a aguantar el dolor, porque ese dolor es indicio de que un camino nuevo, nunca tomado por el cuerpo, se está dibujando. Y ese dibujo es memoria. Hay que repetir, no queda otra: al final, acabará entrando. La repetición está mal vista en la educación moderna: tememos que los niños se aburran, que su aprendizaje se atasque, y sin embargo repetir no es “hacer lo mismo”, sino buscar activamente la novedad. En francés,

---

183 La novela *El Gran Cuaderno* de Agota Kristof (2014) es una auténtica novela de aprendizaje ritmada por la repetición que no escatima la violencia. Cuenta la historia de unos niños gemelos que deciden tomar su educación entre manos. La guerra ha estallado y su madre los deja al cuidado de una abuela que no conocen, una mujer durísima. Los niños se imponen ejercicios para endurecer el carácter: quieren acostumbrarse a no sentir dolor. El sorprendente final de la novela demuestra que han incorporado totalmente este nuevo carácter.

“ensayar” se dice “répéter”: los bailarines o los cantantes repiten, no para hacer lo mismo, sino porque esperan que ocurra un milagro, eso que se puede llamar un milagro porque parece que surge de repente. Pero esto es una ilusión: la novedad no surge de ninguna parte, sino del laboratorio de la repetición: “Skill development depends on how repetition is organized. [...] As skills expands, the capacity to sustain repetition increases. [...] the better your technique, the longer you can rehearse without becoming bored. [...]. As a person develops skill, the contents of what he or she repeats change. This seems obvious: in sports, repeating a tennis serve again and again, the player learns to aim the ball different ways [...].” (Sennett, 2009, p.38)

El aprendiz no puede dejarlo para más tarde. Debe abandonar la manía de querer apuntarlo todo, de establecer un registro que se quiere exhaustivo; más tarde, no encontrará nada en sus notas, porque es el propio cuerpo, *in situ*, el que tiene que marcarse. La memoria que está en juego en el aprendizaje no puede externalizarse<sup>184</sup>. Las memorias externas permiten acumular, pero aquí no se trata de acumular, sino más bien de perder: el aprendiz se deshace de su antigua piel, desierta los caminos habituales. Aprender es desaprender, y por eso es de una absoluta violencia. Además, el aprendiz no espera a tener algo seguro para despojarse de su antigua piel: por eso sólo se puede aprender haciendo. Hacer no es la vía que el aprendiz elige para demostrar lo que sabe, sino la única manera que tiene de buscar los gestos que anhela incorporar<sup>185</sup>. Él tampoco, al igual que el maestro, sigue un método determinado: su pensamiento no es movido por ninguna lógica, porque depende del improbable y repentino desciframiento de un signo, de asociaciones alocadas pero sugerentes (Coy, 1989b, p.111). Se aprende haciendo, es decir improvisando.

Cuando haya pasado un tiempo suficiente para que el aprendiz se sienta cómodo, no desaparecerá la improvisación, pero sí la angustia que la acompaña al principio. El aprendiz aprende a improvisar en la medida en que su capacidad de improvisación es la garantía de su maestría. Nadie se hace maestro memorizando recetas aplicables a diestro y siniestro, sino haciendo memoria necesaria para poder improvisar: “The constantly changing circumstances of a day-to-day operations necessitate that for particular conditions the actions of the apprentice be flexible in ways for which no absolute guidelines can be given.

---

184 “No habrá texto para cargar en tus carteras, pero sí herramientas suavizadas por el uso; tampoco habrá cuadernos que separen lo escuchado de la voz, de los gestos, de la intelectualidad, de la sensibilidad.” (Salinas, 2011, p.68)

185 “Whether the goal is the safe movement of a locomotive from one track to another or the determination of weft patterns and placement in weaving, learning is by doing; watching, over and over again, and then trying to do this thing for oneself.” (Coy, 1989a, p.2)

For the apprentice, the rule book cannot be a cook book with exact recipes for every operating event.” (Gamst, 1989, p.74) La capacidad de improvisar no tiene nada que ver con la flexibilidad que la sociedad del aprendizaje requiere a sus ciudadanos: es la seguridad que una persona adquiere cuando deviene competente, entendida. La capacidad de improvisar se construye a base de un largo, larguísimo trabajo de estudio<sup>186</sup>, y por lo tanto requiere una determinada manera de *estar en* el tiempo: hay que haber observado durante mucho tiempo los gestos del otro, haber sacado conclusiones de éstos, haberse atrevido con gestos propios y haberlos sometido a examen, muchas veces y desde muchos ángulos, para cultivar la improvisación. Improvisar no es hacer lo que a uno “le da la gana”: improvisar es hacer que se encuentren todas las voces antepasadas, incluida la del maestro, con la voz, o mejor dicho, *en* la voz todavía inaudita del aprendiz.

Esta manera de aprender tiene algo de inmemorial; no es un método que se inventara en un momento determinado: los seres humanos saben que se acabarían muriendo y por eso transmiten sus logros y tesoros a sus hijos. El aprendizaje parece ser de lo más natural, y paradójicamente también es de lo menos evidente: no es una tarea fácil, ni para el maestro, ni para el discípulo: cuesta enseñar lo que uno tiene dentro, y cuesta incorporar algo en el cuerpo. Estas dificultades inherentes al aprendizaje tienen que ver con su ineludible dimensión ética: de lo que se trata es de formar un *ethos* a partir de otros *ethos*:

El aprendiz no necesita textos, él, escribiéndose, es el telar recogiendo el tejido que va incrustándose en su carácter. (Salinas, 2011, p.68)

Desde un determinado punto de vista pedagógico, esta escena ilustra un tipo de aprendizaje insuficiente. El aprendizaje de un oficio no puede sino completar una educación básica más profunda, que trabaja todas las dimensiones humanas: “Toda la pedagogía reposa sobre ese principio: que el hombre, antes de dedicarse a aprender un oficio o profesión, debe ser ya íntegro y completo en sus facultades; antes de ser abogado, ingeniero o industrial, es preciso que sea *hombre*.” (Ribera, 1910, p. 119). Aprender un oficio (es decir, aprender a obrar bien en un determinado ámbito del obrar humano) llega a ser un objetivo secundario: el hombre completo de la pedagogía ya tiene “todas las virtudes que se adquieren ejerciendo todas las profesiones, sin que ese individuo tenga que ejercer ninguna” (Ribera, 1910, p. 118). Según otro punto de vista, que reivindicamos como más pedagógico que el primero, el aprendizaje de un oficio es en sí mismo un “aprendizaje

---

186 Como dice Deleuze en la “P de Profesor” de su *Abecedario* (A), hacen falta horas y horas de preparación para poder improvisar cinco minutos de clase.



ético”, entendiendo por esta expresión que el aprendizaje forma el ethos, el carácter, y por lo tanto no necesita ser completado por otro tipo de educación.

Durante la Edad Media, los maestros que acogían aprendices en su casa no solo los nutrían y alojaban, sino que además se encargaban de su educación (Reyerson, 1992, p.363). La mujer del maestro, que podía ser maestra en el mismo u otro oficio, y los compañeros también participaban de la educación del aprendiz (Boileau, 1879, V). Se pueden aislar al menos tres elementos en esta educación: los hábitos cotidianos, los códigos de conducta del oficio y la participación cívica. Con respecto a la primera dimensión, es evidente que al mudarse a casa de su maestro, el aprendiz ha de acostumbrarse a las normas que son propias de la casa donde vivirá. Pero no nos detendremos en este aspecto en la medida en que concierne únicamente un tipo de relación demasiado ajeno a nuestra forma actual de vida: ya no solemos convivir con nuestros maestros.

El aprendizaje del oficio tiene una dimensión técnica muy importante, pero probablemente no menos importante que la social. El aprendiz tiene que aprender a relacionarse con todos sus compañeros de gremio. No suele haber normas escritas, pero sí un código de conducta que sólo se puede aprender conviviendo entre gentes de oficio<sup>187</sup>. Esta dimensión del aprendizaje es esencial, porque el aprendizaje es la puerta de entrada a una comunidad. En la Edad Media, no era posible aprender un oficio y no pertenecer al gremio. Una comunidad se sostiene en buena parte gracias a sus secretos: la comunidad existe por un grupo de gente que comparten cosas que son inaccesibles para los de fuera. Esto también vale para el aprendizaje de los oficios: el aprendizaje es lento, pero no solo por razones pedagógicas, sino porque los secretos del oficio no deben revelarse de golpe<sup>188</sup>. Para recibir los tesoros del oficio, el aprendiz debe estar preparado, so pena de echarlos a perder. Esto crea un sentimiento de responsabilidad en el aprendiz, porque además, los secretos son celosamente guardados por la comunidad desde tiempos inmemoriales. Detrás de los gestos de su maestro, otros gestos anteriores necesitan del cuerpo del aprendiz para

---

187 “Craftmanship involves more than the performance of specialized tasks. Craftmanship also refers to the code of normative behavior, often unwritten, that is expected of craftsmen. This code is essential if a craft or a skill is to be practiced properly, safely, and profitably [...]” (Coy, 1989a, p.3)

188 “What this privileged knowledge provides for practitioners goes beyond practical aspects of production and creates a sense of identity, a notion of distinctiveness [...]. The capacity of a craft community to control the secrets of its work has an enormous bearing on the distinctiveness and survival of the craft.” (Coy, 1989a, p.3)

En el caso de la comunidad de informáticos linux, su buen funcionamiento depende justamente de que no haya secretos. La condición para mejorar entre todos el sistema operativo es justamente que todo el conocimiento sea compartido. Pero el caso de la comunidad linux es particular: no es lucrativa, con lo que no hay prácticamente competencia, y pertenecer a dicha comunidad no influye tanto en la identidad como en el caso de comunidades de vida, espirituales o de oficio.

seguir animando la comunidad. Los maestros deben ser cautelosos y revelar los secretos a cuenta-gotas, porque el aprendiz puede traicionar en cualquier momento a su comunidad de acogida<sup>189</sup>.

La entrada en el gremio también implica un aprendizaje de la vida pública. Al principio, el aprendiz se somete a las normas gremiales, pero con el tiempo, una vez adquirida la suficiente experiencia, encontrándose ya cerca de la maestría, puede empezar a participar de la organización del gremio<sup>190</sup>. Antes de dar este paso, se permite a los aprendices asistir a determinadas reuniones, que ya cuentan en su aprendizaje cívico. Además de ir haciéndose un sitio dentro del gremio, los aprendices se preparan para desempeñar un rol social: devenir zapatero implicaba, sobre todo en el caso de comunidades pequeñas, convertirse en *el* zapatero de un determinado barrio, y por lo tanto convertirse en *alguien*, prácticamente insustituible —hasta el relevo generacional.

Pero más allá de estos aspectos, y volviendo al aprendizaje de los códigos de conducta del oficio: “no hay oficio social que, regularmente ejercido, no exija, aparte de la habilidad técnica especial suya, un cúmulo de virtudes intelectuales y morales que forman un todo completo en su orden” (Ribera, 1910, p. 127). Para trabajar el cuero, por ejemplo, se requiere un estado mental y corporal tranquilo, apaciguado. A pesar —o gracias a— tener gestos incorporados, que se disparan “solos”, el artesano del cuero debe *pensar* cada pieza que trabaja: por dónde le dejará la piel pasar el hilo encerado, cuánto peso podrá aguantar la piel una vez montada la pieza, etc. No vale haberlo pensado de una vez por todas: el artesano desarrolla una inteligencia sensible a los matices de cada pieza que se le presente. El artesano del cuero pasa mucho tiempo *cuidando* la piel: lo imaginamos cortar y coser, pero más allá de estas operaciones puntuales, el artesano debe mantener en todo momento, cosa o no cosa, corte o no corte, una atención profundamente cuidadosa hacia la materia que trabaja. Cuidar es una forma de conocimiento: el artesano tiene que intimar con la piel que está manipulando, y adaptar sus gestos a su ductilidad, espesor, textura, etc. El cuidado de los materiales es un aspecto esencial y transversal a todos los oficios, y no consiste en una técnica que se puede o no aplicar en función de la situación: es una manera de ser que se instala con la práctica.

---

189 “It is through apprenticeship that one acquires specialized knowledge, and paradoxically, it is through apprenticeship that these craft secrets are thereby proliferated. Apprenticeship is at one time the means of perpetuating the craft and the means of destroying its power.” (Coy, 1989a, p.4)

190 “[...] réunis dans leurs Chambres syndicales, alors que la maison commune rurale n'était pas encore née, ces hommes délibéraient sur les choses des Métiers, comme les bourgeois le faisaient au “Parlouër [...]” (Boileau, 1879, XV)

Estas virtudes no son un requisito para empezar: se puede tener una disposición, pero es la propia relación con el material la que forma el *ethos* del aprendiz. El objetivo del aprendizaje no es la reproducción de gestos, sino la producción de una forma de ser. La sensación del aprendiz es radical, la de un renacimiento. Es una completa metamorfosis: todo cambia; la manera de moverse, la manera de coger las cosas, la manera de pensar, o de ver. El artesano del cuero adquiere una noción de “lo recto” que difiere de la que tiene el matemático, porque es una rectitud que no entiende de líneas perfectas (puesto que el material trabajado “da de sí”); el fotógrafo aprende a ver en blanco y negro, se acostumbra a ello: empuña la cámara y aunque “vea” en colores, como cualquier, “ve en blanco y negro”<sup>191</sup>. Incluso cambia la manera de hablar: la parcela del obrar humano con la que intima el aprendiz no se conforma con su cuerpo y su cabeza, acaba tomando hasta su lengua<sup>192</sup>.

Podemos imaginar que cada oficio tiene un *ethos* más afín a su obrar, pero también podemos intentar describir el *ethos* del aprendiz. El aprendiz se compromete con el ámbito del obrar en el que se inicia: de alguna manera, promete estar a la altura de todos los seres humanos que han estado en el lugar que anhela ocupar. Para ello, hace don de su tiempo, y de toda su atención: promete presencia de cuerpo y alma, promete no distraerse. El aprendiz es paciente: acepta contemplar durante el tiempo que haga falta el espectáculo en el que anhela participar<sup>193</sup>. Aunque le cueste ponerse bajo las órdenes del maestro, aunque le cueste no hablar, no preguntar: debe saber esperar, y por lo tanto confiar ciegamente en sus maestros. El aprendiz muestra paciencia: el tiempo que le separa de la maestría le parece insostenible, pero también es ese mismo tiempo el que le soporta en su aprendizaje, el que le acerca a la maestría. El aprendiz tiene que aprender a estar en la duración, y olvidarse de las medidas estándares. El aprendiz deviene disciplinado: la disciplina en el aprendizaje es

191 “[...] depuis le temps que je fais la photo je considère que je vois beaucoup plus facilement en noir et blanc qu' en couleurs. Moi, quand je regarde quelque chose qui... quand je vois un paysage ou une ruine ou... [...] la photo me frappe parce que je me rends compte que je vais pouvoir faire une belle photo noir et blanc, tandis qu'une photo couleur je vois moins bien. Ça, c'est difficile à expliquer mais c'est comme ça.” (Patrick, entrevista, octubre 2013)

192 “At the beginning, the novice is faced with a new language to learn. The occupation will have two important vocabularies that the apprentice must learn: jargon and argot. Jargon is a collection of words that describes the technology of the work. [...] Argot is a special, almost secret language, that is often unique to a single occupation or work setting. Argot is likely to be the more elusive of the two vocabularies because the novice cannot “look up the words” even if he or she wanted to. Argot has to be picked up from other workers in the normal course of a day's work.” (Graves, 1989, p. 56)

193 “The more serious a pre-professional learner is, the longer he is expected to observe as preparation for practice. As one potter said, if a person is not serious about learning, and is only going to be a hobbyist, he can start to work on the wheel from the beginning of his time in the shop. If, however, he seriously wants to be a professional, he will be kept away from the wheel for at least one year. Serious observation precedes practice. This is a specific time and form for testing the apprentice's interest, sincerity, motivation and patience.” (Singleton, 1989, p.18)

mucho más importante que el talento, porque obrar bien requiere, se tenga o no talento, el sometimiento absoluto del cuerpo al objeto con el que se está intimando; algunos incluso pretenden que “Talent is developed from such discipline, not inherited or inherent in the individual” (Singleton, 1989, p.22). La disciplina es una vía hacia el talento, aunque no hay ninguna garantía: la repetición es el único laboratorio de estilo que está al alcance del aprendiz humano. Pero también, y quizás sobre todo, el aprendiz está apasionado. Sin pasión, no hay quien aguante lo tedioso, lo difícil, lo doloroso que puede ser un aprendizaje:

Des défis qui ne concernent personne peuvent être relevés tout à coup par le hasard d'une conséquence qui n'était pas recherchée. C'est apprendre. Des barrières tombent, et, comme elles tombent, des distances tombent. C'est apprendre. La forêt se désobscure. Le voyage accroît son parcours.

Qui n'éprouve pas de joie quand il apprend ne doit pas être enseigné.

Se passionner pour ce qui est autre, aimer, apprendre, c'est le même. (Quignard, 1998, p. 28)

Se trata de una pasión por la generación: un amor poiético, es decir, un deseo que encuentra satisfacción en la producción. Algo que diferencia a los artesanos tradicionales del trabajador manual moderno es que presencia todo el ciclo de la obra: desde la primera idea hasta su nacimiento. Al artesano no le gusta parcelar este proceso, ni delegarlo a otras manos. El deseo no se apaga fácilmente: una vez que el aprendiz ha probado convertir la nada en algo, lo informe en una forma, difícilmente podrá resistirse a los encantos del obrar: repetirá. Para volver a ver nacer algo en él y entre sus manos.

Apprendre était un plaisir intense. Apprendre ressortit à naître. Quelqu'âge qu'on ait, le corps connaît alors une sorte d'expansion.

Le sang circule mieux tout d'un coup dans le cerveau, à l'arrière des yeux, au bout des doigts, au haut du torse, dans le bas du ventre, partout.

[...] Le corps ancien devient un autre corps. Un pays inconnu s'étend où on avance à tout allure et même on s'agrandit dans ce qui s'agrandit. (Quignard, 1998, p. 27)

Hemos tratado de pensar el aprendizaje no como un medio para adquirir técnicas, sino esencialmente como una relación que se teje en la duración entre un aprendiz y un maestro, y en la que está en juego la formación del carácter del aprendiz. El aprendizaje tiene una dimensión ética, que no tiene nada que ver con los “discursos” éticos. Hubo un tiempo en el

que el artesano era ejemplo de virtud, de excelencia: “All craftsmanship is quality-driven work; Plato formulated the aim as the *arete*, the standard of excellence, implicit in any act” (Sennett, 2009, p.24). Pero con el tiempo, la figura del artesano decayó, y el aprendizaje de la artesanía se consideró como una adquisición de técnicas manuales, con ninguna o poca incidencia en el carácter. En esta imagen incipiente del aprendizaje parece desempeñar un papel importante el imperativo ético de “hacer bien” las cosas, imperativo que acaba haciendo mella en el carácter con el tiempo, y sólo mediante la presencia de un maestro, es decir, de una persona que se define por ese “hacer bien”. La escena de aprendizaje que hemos recorrido es ingenua, todavía falta profundizar en ella: no he pretendido erigirla en “ejemplo” de lo que debería ser el aprendizaje, es tan solo un punto de partida que nos permite pensar el “apprenticeship” al margen del “learning”.

## Reflexiones finales

Los críticos de la sociedad del aprendizaje tienen razón en denunciar las consecuencias nefastas de la “learnification” en nuestra manera de entender y vivir la educación, e incluso más allá de la educación. Los objetivos de la sociedad del aprendizaje están disfrazados en términos educativos pero son esencialmente perversos: convierten los ciudadanos en trabajadores versátiles que cumplen con los dictados del mercado a costa de la perdición de sus propias vidas. Las alternativas al “learning” propuestas por los filósofos de la educación, como la *Bildung* (Thompson, 2015) o el estudio (Lewis, 2013) son ciertamente educativas pero, a nuestro juicio, siguen dependiendo de la misma división de lo sensible que quieren revocar: la división entre las prácticas intelectuales, formadoras, superiores y las prácticas técnicas, instrumentales e inferiores.

En este capítulo, hemos tratado de pensar el aprendizaje al margen de la concepción de la “learning society”, pero sin negar la intimidad entre el aprendizaje y el obrar humano, mucho más antigua que la relación que pretende establecer la sociedad del aprendizaje entre el individuo y el trabajo. Hemos querido rescatar un espíritu más amable con el obrar humano, que ya estaba presente en una empresa como *L'Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, en la que incluso las personas más ilustradas reconocen la importancia de los oficios.

Hemos apostado por rescatar el concepto de “apprenticeship”, porque intuíamos que

podría enriquecer una reflexión filosófica sobre el aprendizaje. Algunas corrientes pedagógicas como la cognición situada reivindican un papel mayor del concepto de “apprenticeship” en la educación. Su aportación teórica se construye sobre el rechazo de la división entre conocimiento y práctica, alegando que también se conoce, y de una manera mucho más real y eficaz, practicando. Sin duda, el presente trabajo es heredero de este reciente esfuerzo por recuperar un determinado concepto de aprendizaje, pero aquí hemos querido mostrar algo más que el hecho de que se aprende haciendo: hemos querido demostrar que este modelo de aprendizaje, que es un modelo intemporal, es educativo, es formativo, que no necesita de otro tipo de educación para ser completado. (Lo que pretendemos, por lo tanto, no es pensar el “learning” que hay en el “apprenticeship”).

Sin embargo, pesa sobre esta perspectiva una vieja condena: la especialización. Cada uno, a sus cosas: un zapatero no puede ocuparse de la vida pública, y un hombre político no puede dedicarse a la música. Un zapatero puede ser muy bueno en lo suyo, pero no podemos correr el riesgo de que pruebe su talento en otro ámbito<sup>194</sup>. Esta valoración permanece intacta hasta nuestro días: nos extraña que el político Bill Clinton sea también saxofonista, o que el actor Bruce Willis sea también cantante de blues. Pensamos: seguro que esto se le da peor que lo otro. La especialización ha llegado hasta tal punto que ha separado el hacer y del pensar, como si se pudiese pensar algo sin haber obrado, o estar haciendo algo sin pararse a pensar. Para nosotros, es natural que haya personas especializadas en el pensamiento<sup>195</sup>; pero entonces el pensamiento se convierte en orden, mandato, para la parte de la población a la que ha sido arrebatado una función tan básica como el pensar: “Mandar significa, o puede significar: hacer que otros produzcan. Inclusive, si se quiere formular así, “dar trabajo” (Trías, 1997, p. 68).

La manera actual de entender el trabajo manual como una actividad técnica que no es necesariamente formativa, en la medida en que no requiere una inteligencia, ni sensibilidad, ni virtud especial, es heredera de una división artificial entre productor y usuario<sup>196</sup>. Esta

---

194 “Se le prohíbe a un zapatero que sea, al mismo tiempo que zapatero, labrador, tejedor o albañil: ¿cómo puede permitirse que un labrador o un zapatero o cualquier otro artesano sea juntamente hombre de guerra, si aun no podría llegar a ser un buen jugador de dados quien no hubiese practicado asiduamente el juego desde su niñez?” (Platón, 374 b, c)

195 “[...] el filósofo *piensa* la sociedad: unifica mentalmente todos los estamentos, todas las actividades, totaliza en su cabeza el cuerpo social. Y en virtud de ese control mental y consciente puede gobernar la ciudad.” (Trías, 1997, p. 66.)

196 “— Ahora bien, la excelencia (areté), hermosura y perfección de cada mueble o ser vivo o actividad, ¿no están en relación exclusivamente con el servicio para que nacieron o han sido hechos?

— Así es.

— Resulta enteramente necesario, por lo tanto, que el que utiliza cada uno de ellos sea el más experimentado, y que venga a ser él quien comunique al fabricante los buenos o malos efectos que

división que ha originado un mal difícilmente extirpable en educación, sobre todo en España: por un lado, los trabajadores (maestros, educadores sociales, profesores) y por otro, los pensadores, los gobernadores de la cuestión educativa (los pedagogos). Pero pensar implica hacer, y hacer implica pensar: no puede haber una actividad más elevada que la otra, pues obrar sin inteligencia no es obrar, y la inteligencia fuera del obrar es poco más que un fantasma. Parece más que urgente eliminar esta falsa división en educación<sup>197</sup>.

En la imagen del aprendizaje que hemos tratado de rastrear, aprender es lo difícil, mucho más de lo que solemos reconocerlo. Se puede convertir el aprendizaje en algo fácil, y de hecho éste es uno, si no es el principal, objetivo de la pedagogía moderna, pero entonces boicoteamos el aspecto educativo del aprendizaje:

Es error creer que cuanto más se facilite el aprendizaje se hace mejor: el exceso de pedagogismo es contraproducente: [...] lo pedagógico exige el cese de la actividad espontánea: la pereza intelectual de la escuela obedece precisamente a ese exceso.  
(Ribera, 1910, p. 219)

En la imagen del aprendizaje que hemos recorrido, aparece una dimensión castigada por las costumbres actuales del aprendizaje y que nos parece valioso rescatar: la intimidad. El aprendizaje es costoso, tedioso, repetitivo, doloroso, pero es a costa de ello que se crea una intimidad entre el aprendiz y una determinada región del obrar humano. Ahora, parece que nos estamos contradiciendo, porque hemos criticado la especialización y ahora estamos ensalzando la intimidad: ¿es lo mismo intimar con algo y especializarse en algo? ¿Se puede hacer bien las cosas sin intimar con ellas? ¿Es necesario especializarse para hacer bien las cosas? A veces ocurre que dos palabras diferentes crean imágenes diferentes entre las cuales se va tejiendo el pensamiento: no nos parece que sea lo mismo intimar con algo que especializarse en algo. La intimidad no tiene porqué ser exclusiva (se puede intimar con varias regiones del obrar) y la especialización no tiene porqué implicar deseo o pasión.

---

produce en el uso aquello de que se sirve; por ejemplo, el flautista informa al fabricante de flautas acerca de las que le sirven para tocar y le ordena cómo debe de hacerlas y éste obedece.” (Platón, 601 d)

La comunidad de informáticos linux pone en jaque esta concepción: linux puede mejorar precisamente porque los diseñadores del sistema operativo son también sus usuarios, y porque todos los usuarios del sistema son potencialmente diseñadores (es decir: inteligencias fabricantes) del sistema. Linux es mundialmente reconocido por la calidad inigualada de su servicio.

197 Audric, un informático apasionado por la enseñanza, comentó en una entrevista: “Para que algo funcione, de una profesión, tienes que conocer los dos bandos. Si quieres ser un buen vendedor tienes que haber sido comprador antes, si quieres ser un buen profesor tienes que haber sido... eh... estudiante antes. Y yo, la primera vez que me di cuenta es cuando fui camarero. [...] si ya de base era bastante buen camarero desde el primer día es porque yo sabía como funcionaban los consumidores.” Más tarde, aplica el mismo razonamiento a la pareja maestro-aprendiz. (octubre 2013).

Lo poderoso de esta imagen es que se resiste a la corrosión del carácter que padecemos en una sociedad que nos persuade que todos podemos ponernos a hacer cualquier cosa en todo momento. Si la educación es esencialmente formación, entonces la sociedad del aprendizaje es de-formación, porque lo que fomenta es una ausencia de forma desde la cual poder saltar de un asunto a otro sin solución de continuidad. Aparte del compromiso, del esfuerzo, de la paciencia, de la intimidad con un objeto, lo que permanece en el concepto de aprendizaje analizado aquí y que se ha perdido en nuestra forma de vivir la educación actualmente es el referente humano, que garantiza la dimensión ética del aprendizaje: “Since there can be no skilled work without standards, it is infinitely preferable that these standards be embodied in a human being than in a lifeless, static code of practice” (Sennett, 2009, p. 80). El aprendizaje es lo que, durante mucho tiempo, ha servido de pegamiento entre las generaciones: se trataba de una transmisión de “carácter”, que no parecía dar señales de necesitar la intervención de una inteligencia externalizada como la pedagogía moderna. Pero la escuela ha creído oportuno reducir la noción de estilo, profundamente personal, ética, al concepto universal de método, mucho menos arriesgado. Ahora... “[...] il ne peut [plus] s'agir simplement d'accompagner et de faciliter une familiarisation-incorporation qui se fera toute seule, comme dans l'univers des apprentissages traditionnels.” (Blais et al., 2002, p.33) La escuela “est intimement associée à la mise en place de la notion de *méthode* dont elle représente l'un des principaux foyers de mise en œuvre.” (p.31)

Nuestra apuesta, para la segunda parte de la tesis, consiste en explorar esta imagen del aprendizaje, y quizás de ver qué puede aportar a disciplinas de pensamiento como la filosofía. En este tipo de disciplinas la división entre la mano y la cabeza es muy patente: la importancia de las palabras, y la aparente “inactividad”, podrían estar vetando cualquier relación con el concepto de aprendizaje que hemos ensayado aquí de antemano. ¿Se puede pensar un aprendizaje artesanal de la filosofía? ¿Nos interesa hacerlo? El concepto que ensayamos de aprendizaje integra la enseñanza, por lo que también sería interesante preguntarnos en qué consiste enseñar filosofía, y si se puede, y qué ganaríamos, en enseñarla de un modo artesanal.





## Capítulo III

### Investigar en filosofía de la educación hoy

Tres años después de iniciar el doctorado, ha llega el momento de escribir. Es entonces cuando surge la pregunta: *¿En qué consiste investigar el aprendizaje desde la filosofía de la educación?* No me interesa buscar la respuesta correcta, sino preparar el terreno: es una especie de calentamiento. Por otra parte, esta pregunta surge de la radical necesidad de orientación: sentí que tenía que empezar por aquí, y que estas reflexiones ya estaban formando parte de la investigación.

Pensar es un acto muy íntimo, solitario, pero que a su vez no está destinado a morir en el cuerpo de quien lo alberga: anhela contagiar otros seres humanos. Dar el paso hacia el otro que no ha estado pensando con nosotros no es sencillo, también porque volver sobre los asuntos ya pensados conlleva un riesgo: que el pensamiento tome otro color, otro tono... es decir, que el pensamiento siga pensando. Pero aquí es justamente el riesgo que se quiere tomar: pensar en voz alta, sabiendo que otros están al otro lado, tomando como referencia una pregunta, me permite seleccionar, organizar, presentar el material que se ha ido acumulando a lo largo de tres años, y encontrar una puerta por donde entrar.

Después de la filosofía de la educación como disciplina, y del aprendizaje en tanto que objeto de investigación, llega el turno de la pregunta acerca de la investigación. Mi marco de investigación es la universidad, concretamente el doctorado. Devenir doctora pasa por hacer un trabajo de investigación, un *primer* trabajo de investigación que culmina todo un proceso de aprendizaje. Me imagino que tiene que ser un poco como cuando el aprendiz elabora su *chef d'œuvre*, esa obra que pretende demostrar que tiene la madurez requerida para ser considerado como compañero. Si la tesis es validada, me habré convertido en investigadora, pero ¿qué es investigar?

En mi caso, la investigación no es una actividad completamente nueva, sino que se inserta en una trayectoria ya empezada. A lo largo de la licenciatura de filosofía, el estudiante ha de buscar libros en la biblioteca, analizar los textos, discutirlos con sus compañeros y profesores, sacar sus propias conclusiones, y... volver a buscar otros libros en la biblioteca, etc. Como la filosofía es de por sí una disciplina de investigación, el aprendizaje de la filosofía pasa necesariamente por un trabajo de indagación. Probablemente no todos los estudios preparen de manera tan evidente a la investigación, pero es que investigar no tiene tampoco porqué consistir en la misma actividad según la disciplina: intuimos que no es exactamente lo mismo investigar en física, que en arquitectura, que en psicología, que en filosofía, que en pedagogía, aunque es probable que haya características comunes.

La cuestión de la investigación, la última que planteamos en esta primera parte, ha estado presente desde el principio del doctorado. De repente, me encontré teniendo que dedicar la mayoría de mi tiempo a la investigación. Me hacía una ligera idea de lo que podía ser investigar: sabía que tenía que ver con escribir artículos, escuchar conferencias, hacer presentaciones en congresos, y sobre todo, que todas estas actividades giraran alrededor de *un* tema, mientras los pequeños ensayos que había elaborado durante la licenciatura no guardaban relación entre sí. Pero he sido asaltada por numerosas inquietudes, que no se han aplacado con el tiempo, sino que, al contrario, han ido instalándose en mi día a día, llegando a formar parte de la investigación. Me he encontrado con muchos compañeros tan perdidos como yo, que “funcionaban” a tientas, sin saber si estaban haciendo lo que tenían que hacer. Mi gran amigo, también joven investigador, Alberto Sánchez Rojo, ha sido desde el principio mi cómplice. Preocupados por el asunto de la investigación, llegamos a organizar un seminario en nuestro departamento para poder pensar entre potenciales y actuales, jóvenes y experimentados investigadores en pedagogía sobre nuestra actividad, la investigación en educación<sup>198</sup>. En cierto sentido, el seminario fue un fracaso, porque en la mayoría de sesiones la investigación no era una cuestión, sino una evidencia. En cierto modo, en este capítulo trato de poner sobre la mesa las inquietudes relativas a la investigación en pedagogía, y concretamente en filosofía de la educación, que me han acompañado estos primeros años de doctorado, y de definir mi posicionamiento con

---

198 Promovidos por algunos profesores y cargos administrativos de nuestro departamento, Alberto y yo coordinamos un seminario quincenal durante el segundo cuatrimestre del curso 2013-2014 con el algo pomposo nombre de Seminario Interdisciplinar de Investigación en Educación (SIIE). Diseñamos una serie de nueve sesiones, cada una enfocada a una inquietud relativa a la investigación en educación, por ejemplo: metodologías de investigación, innovación en educación o las estancias de investigación.

respecto de estas cuestiones en una especie de “moral provisional”.

## **Investigar en pedagogía en el marco del doctorado**

En principio, investigar no tiene nada de inquietante. En momentos determinados —y no necesariamente especiales— de nuestras vidas investigamos, es decir, tratamos de averiguar por nuestros propios medios algo que ignoramos y deseamos saber. Lo hacemos de forma más o menos intuitiva, más o menos técnica, según las circunstancias. Nadie se libra de investigar, pero en general, son pocos los que se *dedican* especialmente a investigar (los que investigan no sólo cuando lo requiere la situación, sino de forma continua). El doctorando forma parte de ese grupo de personas que emplean la mayoría de su tiempo a la investigación; su caso es especial, ya que el doctorado suele ser su “primera vez”, su aprendizaje en la investigación: es un rito de paso, quien no lo supera se queda a las puertas de una carrera investigadora.

La Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (2011) es la que rige actualmente la investigación en España. El texto se ajusta a las resoluciones del Consejo Europeo de Lisboa (2000)<sup>199</sup>, y todavía más concretamente a la Carta Europea del Investigador (Comisión Europea, 2005). En el preámbulo de la ley, se cuenta que España se encuentra en transición hacia una economía basada en el conocimiento, en la medida en que permite responder a los problemas económicos y sociales: es la vía escogida para caminar hacia el “desarrollo económico sostenible” y el “bienestar social”. Como los problemas sobrevienen sin avisar, los países deben estar preparados para hacerles frente, de ahí el fomento de la actividad investigadora al servicio de la innovación. En la ley, investigación e innovación van de la mano: la actividad investigadora se entiende como la producción constante de conocimiento novedoso que permite hacer frente a los problemas económicos y sociales. El Plan Estatal de Innovación es descrito en los siguientes términos: “persigue transformar el conocimiento generado en valor económico, para así reforzar la capacidad de crecimiento y poder abordar con mayor eficacia los desafíos sociales y globales planteados.”

---

199 “La Estrategia de Lisboa no se limita a las decisiones que se adoptaron en este Consejo Europeo de la primavera del año 2000, sino a un conjunto más amplio de interpretaciones y decisiones de ampliación y de corrección realizadas por la Unión Europea desde entonces para alcanzar el propósito más reiterado a lo largo de todo el proceso: lograr en diez años “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”.” (Matías Clavero, 2005, p. 169).

Según esta ley, la actividad investigadora se define como “el trabajo creativo realizado de forma sistemática para incrementar el volumen de conocimientos, incluidos los relativos al ser humano, la cultura y la sociedad, el uso de esos conocimientos para crear nuevas aplicaciones, su transferencia y su divulgación”. El investigador ha devenido una figura clave en la sociedad en la que vivimos: su misión consiste en nada menos que incrementar el conocimiento, garantizar su aplicación y transmitirlo a la sociedad. El investigador no es libre de investigar cualquier asunto, sino que ha de “encaminar sus investigaciones hacia el logro de los objetivos estratégicos de las entidades para las que presta sus servicios”, sean dichas entidades públicas o privadas; es decir, que tiene que “procurar que su labor sea relevante para la sociedad”.

Una de las opciones de contratación del personal investigador es el contrato predoctoral<sup>200</sup>. El objetivo del doctorado es la “realización de tareas de investigación, en el ámbito de un proyecto específico y novedoso”. Los futuros doctores se preparan a una importantísima misión, ya que, según el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado:

El proceso del cambio del modelo productivo hacia una economía sostenible necesita a los doctores como actores principales de la sociedad en la generación, transferencia y adecuación de la I+D+i. Los doctores han de jugar un papel esencial en todas las instituciones implicadas en la innovación y la investigación, de forma que lideren el transvase desde el conocimiento hasta el bienestar de la sociedad. (RDL 99/2011, de 28 de enero<sup>201</sup>)

A pesar de que el objetivo de la investigación sea producir conocimientos que incluyan “los relativos al ser humano, la cultura y la sociedad”, la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación sólo contempla la investigación científica y técnica, sin especificar siquiera los diferentes ámbitos de conocimiento. Suponemos que investigar en pedagogía no es lo mismo que investigar en medicina o en astrofísica, y que por esa razón

---

<sup>200</sup> La figura que inspira esta sección es el doctorando becado o pagado por entidades públicas o privadas. Están excluidos los doctorandos cuyo trabajo de investigación no está remunerado, ya que las condiciones de su investigación han sido hasta ahora muy diferentes. Hacer la Tesis Doctoral “por libre” implicaba, hasta hace poco, no tener que rendir cuentas de la investigación a nadie, por lo tanto no ir a congresos o no publicar si no era necesario, y tampoco había un límite temporal para concluir la investigación, por lo que era posible investigar “a ratos”, al margen de otras actividades. La reforma del doctorado ha endurecido las condiciones imponiendo un sistema de evaluación continua y limitando el tiempo de investigación a tres años; solo en casos especiales, debidamente justificados, se puede solicitar el doctorado a tiempo parcial, lo cual significa que en vez de tres años se dispone de cinco para la investigación.

<sup>201</sup> La última modificación en fecha es del 3 de febrero 2015. El texto consolidado se puede consultar en: <http://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-2541-consolidado.pdf>

no parece evidente que “científica y técnica” sean los adjetivos que mejor describan la investigación en nuestro campo. Retomaremos esta cuestión más adelante, pero tratemos de pensar ahora, ¿qué puede implicar, según el marco actual de investigación, investigar en pedagogía?

Si la investigación es la herramienta principal para resolver los problemas económicos y sociales, la investigación en pedagogía deberá centrarse en la resolución de los problemas educativos que supongan un malestar económico y social. La pedagogía ha reducido desde hace tiempo su interés a las instituciones escolares, cuyas fronteras espacio-temporales se han visto trastocadas por el proyecto universal de crear aprendices auto-suficientes y eternos. Por lo tanto, la investigación educativa relevante será aquella que sirva los objetivos de esta sociedad y que resuelva los problemas que nos alejan de su concreción. Algunos de los problemas detectados en la educación son las elevadas cifras del fracaso escolar, la asimetría entre el nivel de formación y las tasas de empleo, la pobreza tecnológica en las aulas o la obsolescencia de algunas técnicas de enseñanza y aprendizaje. La tesis doctoral que se adecua a la llamada Ley de la Ciencia es la que plantea y resuelve eficaz y eficientemente un problema educativo de esta índole, y elabora, necesariamente, una propuesta innovadora. Este programa es fácilmente acogido por una disciplina como la pedagogía, que se nutre del hecho incuestionado de que la educación siempre puede y debe mejorar: “[...] innovation becomes the symptom of an 'excellent' school. For such a school, competitive innovation is a goal in itself requiring no further explanation” (Masschelein y Simons, 2013, p.105)<sup>202</sup>.

Al principio del doctorado, un profesor de mi departamento me preguntó cual era mi tema de investigación. Contesté que todavía estaba tratando de cercarlo, que de momento estaba leyendo sobre todo a Jacques Rancière y a Gilles Deleuze, centrándome en sus aportaciones teóricas al tema del aprendizaje. Él me preguntó si lo que pretendía era resolver un importante problema educativo o al contrario alimentar mi ego de lectora. Ocurre en otras disciplinas, pero particularmente en pedagogía se desprecia tanto como se teme —y por lo tanto, se exagera— a la figura del investigador que se encierra en su torre de marfil. El investigador siempre es sospechoso de hacer un trabajo irrelevante, de investigar en su propio interés y no en el de la sociedad, de ahí que tenga que rendir cuentas de su trabajo con cada vez más frecuencia, bien publicando artículos, comunicando sus

---

202 Una de las sesiones del SIIE se tituló: “Nuevas tendencias en investigación educativa: ¿por qué innovar?” Durante la sesión, comparamos diferentes modelos o técnicas de investigación; se daba por supuesto que las mejores eran las más innovadoras, y las más innovadores las mejores. Tanto los ponentes como los asistentes asumían que innovar es bueno y necesario en educación.

resultados en congresos o participando en proyectos punteros. Esta desconfianza es consecuencia de la lógica de la inmediatez de la cual hablábamos en el capítulo anterior:

The researcher, not least the one who pursues lines of inquiry in those special sciences whose results have applications for the larger community, often has reasons to ask himself: what 'good' will come from all my pains? If he is completely shut up in his ivory tower, he can derive satisfaction from having helped to map out new areas, from having discovered new laws and principles or, in his efforts to solve problems, from having it upon new methods with apparent promise for further scientific use. Society must accept such basic research without casting anxious side glances at the 'practical' applications. There is a good reason for this: we can never predict with any great accuracy what will be solid ground in the future for building scientific edifice. [...] For natural reasons the educational researcher cannot sit permanently in his ivory tower —though at times sheer fatigue may make him wish for periods where he could hang out the 'Do not disturb' sign. (Husen, 1974, pp. 136-137)

El doctorando no escapa a esa lógica: se espera de él que ya tenga algo que decir al poco tiempo de investigar. Cuantas más comunicaciones presente y artículos publique, mejor. Es evidente que no importa la calidad de lo que haya comunicar: nadie puede pretender que un aprendiz de investigador —por lo tanto inexperto— aporte algo de calidad a su comunidad de investigación si lleva poco tiempo<sup>203</sup> en el asunto. Pero el doctorando silencioso, recluso en las bibliotecas, que no participa en los seminarios de su departamento, ni asiste a los congresos de su disciplina, ni organiza eventos<sup>204</sup> es muy mal

---

203 ¿Cuánto tiempo hay que esperar, entonces, para poder hacer público un “resultado” de investigación? Retomando algún aspecto que expusimos en el segundo capítulo, en esta cuestión pueden desempeñar un papel importante los maestros, el gremio en general y también la percepción del aprendiz sobre su propia obra. Hasta hace poco, el o los directores de una Tesis Doctoral acompañaban al doctorando, pero esta función desaparece con las Escuelas de Doctorado, en las que el doctorando pasa a estar en manos de muchas personas, y por lo tanto probablemente de ninguna. El gremio, en este caso los demás investigadores —expertos y no tan expertos— de un campo, debería poder ayudar al aprendiz criticando —en el mejor sentido de la crítica— su obrar y sus obras. Desgraciadamente, muchos ambientes de investigación descuidan esta cuestión —en parte por la dictadura del “publish or perish”, en la que nos centraremos a continuación—, fomentando así la generalización y expansión de la mediocridad investigadora. Este contexto no ayuda en absoluto a que el aprendiz de investigador devenga crítico con su propio trabajo. En unas buenas condiciones de aprendizaje, el doctorando debería notar cuándo está preparado para hacer público algo de su investigación y cuándo, al contrario, hacerlo sería una ridiculez o una indecencia. Con esto no queremos decir que el aprendiz está listo para presentar su trabajo cuando está todo claro, definido, sin ambigüedades, contradicciones o imperfecciones; es lógico que las primeras obras no sean las mejores, pero al menos debería poder notarse el compromiso con la actividad.

204 Fue la dirección del departamento la que nos incitó a organizar un seminario en el departamento, arguyendo que sería bueno para éste. El bien que hizo el seminario queda reflejado en la memoria de actividades del departamento: es una línea más, un producto que viene a engrosar la lista de logros del curso 2013-2014. Exceptuando el día de la inauguración y la asistencia intermitente de dos profesores, el seminario no fue frecuentado por los miembros del departamento. Hay algo de irritante y surrealista en

visto. El doctorando tiene que hacerse ver, hacerse oír, aunque todavía no tenga nada que enseñar ni decir; prácticamente tiene que presumir ser alguien que no es: hay cada vez más jóvenes con el mismo —entiéndase por “el mismo”, el mismo número de líneas— Curriculum Vitae que investigadores experimentados.

Además, según la ley, el investigador tiene que operar de forma sistemática. El organismo que lo contrata pide normalmente un documento que garantice que su investigación se desarrollará sistemáticamente: un proyecto de investigación. Los proyectos de este índole tienden a homogeneizarse: se sitúan dentro de un contexto, refieren a una problemática, giran en torno una pregunta de investigación, siguen unas hipótesis de trabajo, en función de las cuales se formulan unos objetivos de investigación, para los cuales se elige una metodología adecuada<sup>205</sup>.

Una carga pesa sobre el investigador en pedagogía: la exigencia de un trabajo de campo. La investigación debe estar en todo momento conectada con la realidad, y se entiende que esa conexión sólo puede establecerse mediante métodos de investigación empíricos: entrevistas, grupos de discusión, observación participante, encuestas, estadísticas, etc. En una buena investigación debe haber un trabajo de campo, incluso en las investigaciones de pensamiento —todavía consiguen librarse de esta carga, pero a duras penas, como si pensar no estuviese conectado con la vida, como si fuera posible pensar en abstracto, sin el alimento de lo real. Damos por sentado que “la teoría nos desenmarca de la existencia, nos lleva a un no-lugar en un no-tiempo que poco tiene que ver con la vida de cada día, y es eso lo que más parece molestar y hay que evitar” (González Marín, 2013, p. 48). Además, en el caso particular de la pedagogía, persiste un profundo malentendido acerca de la relación entre teoría y práctica que agrava esta cuestión. Se tolera la teoría pero sólo si proviene de la experiencia, no obstante la teoría educativa, si es auténtica reflexión, siempre se enraíza directamente en la experiencia educativa. Siempre hay un “trabajo de campo”, que suma los diversos laboratorios donde se ensaya el pensamiento, aunque no se le llame —o se le aísle— como tal. La otra cara de la moneda la constituye la vuelta hacia la experiencia: los pedagogos no soportan que la teoría no resuelva inmediatamente, como por arte de magia, los problemas de la práctica educativa. No basta con que la teoría

---

gastar energías en eventos que “hay que” organizar, por el bien de una institución, a los que prácticamente nadie asiste. (Y menos mal que se nos ocurrió proponer el seminario como actividad convalidable por créditos, así nos aseguramos la asistencia regular de tres estudiantes.)

205 Un proyecto de investigación que no se define por este programa no aparenta seriedad y es por lo tanto descartable. Ahora, la sistematización de los proyectos podría estar minando la parte creativa contemplada en la definición de investigación formulada en la nueva Ley de la Ciencia, que parece un oxímoron: “trabajo creativo realizado de forma sistemática”.



provenga de la experiencia, sino que tiene que volver a la práctica. Se espera de la tesis de pensamiento sobre la educación que proponga soluciones prácticas a problemas educativos reales para poder contar como investigación —so pena de ser considerada como un recurso para satisfacer el ego de lector. “Lo que parece molestar, se diría, es que se tome a la vez por algo serio, porque exigimos a lo serio que produzca frutos tangibles, aplicaciones inmediatas. No es que la teoría no deba existir; simplemente no deben existir aquellas teorías que no permitan aplicaciones. Toda evasión tolerable debe tener frutos comprobables.” (p. 49). Pero este juicio depende de una comprensión ingenua de la investigación, y en general de la lógica de la presencia, como si “aplicar” una teoría hiciera automáticamente venir algo a la presencia<sup>206</sup>.

Investigar en el marco del doctorado requiere ponerse constantemente al día, no sólo de la información, sino de los medios para obtenerla. No sólo se espera del doctorando que esté al corriente de todas las teorías relevantes para su investigación —además de, por supuesto, demostrar que las conoce todas—, sino que utilice las tecnologías más punteras. Las búsquedas bibliográficas inspiradas en lecturas solitarias y conversaciones con compañeros no son suficientes: es necesario consultar las bases de datos, manejar programas de citas, consultar con regularidad las proliferantes revistas del campo, etc. Mientras se enfatiza el adecuado manejo de las técnicas de investigación, el *ethos* no es una cuestión relevante, como si *ser* investigador, es decir, dedicar la mayor parte de su tiempo a la investigación, no requiriera una disposición particular, como si aprender a investigar no conllevara una cierta formación del carácter. No se puede descuidar la cuestión técnica en ninguna disciplina, y es evidente que la tecnología nos facilita la tarea, pero todo ello no basta para formar un *ethos* investigador, lo cual, de todas maneras, no parece tener ninguna importancia hoy en día. De hecho, podríamos hasta afirmar que no tener un *ethos* es fundamental para un investigador, ya que investigar hoy en día significa ponerse al servicio de unos problemas ya dictaminados de antemano por las autoridades.

La investigación en el marco del doctorado suele implicar un ejercicio especial, por el

---

206 La pedagogía moderna es partidaria de esta lógica de la presencia: “Es difícil arraigar en esta parte [las ciencias morales] hondísimos prejuicios: los que estudian las leyes del pensamiento humano, la lógica, creen que por ese solo hecho, por arte de encantamiento, la inteligencia humana se corrige de todos los errores y se somete a una norma abstracta y geométrica semejante a la fórmula científica investigada; como si por el solo hecho de estudiar fisiología se ordenasen en otra forma más regular las funciones de nuestro organismo. Es muy bueno que se trabaje por mejorar las condiciones de la vida humana; es seguro que todo trabajo científico puede ser, en último término, de gran utilidad para el hombre; pero conviene no cegarse creyendo que se puede obtener todo lo que a uno se le antoja, por cualquier medio que uno se imagina.” (Ribera, 1910, p. 90)

cual no pasa todo investigador, y que puede resultar particularmente inspirador en una investigación en educación: la docencia. La beca de investigación predoctoral de Formación del Profesorado Universitario de la cual me beneficio considera la posibilidad de colaboración docente (en las nuevas convocatorias, se ha vuelto obligatoria). Este sintagma pomposo, “colaboración docente”, es considerado por toda la comunidad universitaria como “docencia”: se trata de que el doctorando imparta un determinado número de clases, en general prácticas, aunque no necesariamente, en asignaturas del departamento al que está adscrito. Actualmente, los becarios de investigación suelen ser utilizados para cubrir créditos que no tienen asignación; ocurre con cada vez más frecuencia que un doctorando se encuentre dando clase de un tema que no domina en absoluto —los profesores que no benefician de la suficiente antigüedad como para asegurarse una docencia adecuada a su especialidad están en la misma situación. Además de perder tiempo, y por lo tanto de descuidar su actividad principal, la investigación, el doctorando también falta, muy a su pesar, al respeto de los estudiantes, fingiendo ser una persona competente en la materia que imparte. Yo he tenido la inmensa suerte de poder llevar mi investigación a las clases, y por lo tanto, de iniciarme *realmente* en la docencia. Dar clase me ha permitido dar un salto hacia afuera, abandonar mi zona de confort para someter mis investigaciones a crítica.

En España, la relación entre investigación y docencia está bastante consolidada, y todavía más con la tendencia europea. Una de las misiones del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica contemplado en la Ley de la Ciencia<sup>207</sup>, consiste en “mejorar la formación científica e innovadora de la sociedad, al objeto de que todas las personas puedan en todo momento tener criterio propio sobre las modificaciones que tienen lugar en su entorno natural y tecnológico”, lo cual se consigue en parte gracias a la docencia en instituciones educativas. Pero los profesores están tan presionados para rendir cuentas de sus investigaciones a las correspondientes agencias de evaluación que dedican a la docencia cada vez menos tiempo, lo cual repercute inevitablemente en la cualidad de su enseñanza. A la luz de estos cambios, sería bueno volver a pensar la relación entre investigación y docencia. Investigar es fundamental, pero la enseñanza no puede en ningún caso ser ninguneada, porque eso significaría que los resultados de las investigaciones no se ponen en manos de los ciudadanos, por lo que toda la justificación de proyectos como el que persigue

---

207 Dicho Plan fue desarrollado posteriormente para el período 2013-2016. Se puede leer íntegramente en la siguiente página:  
[http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/Plan\\_Estatal\\_Inves\\_cientifica\\_tecnica\\_innovacion.pdf](http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/Plan_Estatal_Inves_cientifica_tecnica_innovacion.pdf)

la Ley de la Ciencia cae por su propio peso. En este sentido, el doctorado puede llegar a suponer un auténtico aprendizaje de oficio: intimar con un asunto hasta la maestría y poder ejercerla transmitiendo a otros aprendices. Ésta es la teoría,

Sin embargo, cuando finaliza nuestra formación, en lugar de valorarnos más y mejorar nuestras condiciones para que revirtamos todo nuestro aprendizaje en la sociedad, lo que hace el gobierno es reírse de nosotros y de todos los que han pagado sus impuestos con la intención de que en el futuro aportásemos nuestro valor añadido a la sociedad española. Esto es justo lo que está haciendo la universidad española con los jóvenes a los que ha formado, invertir y gastar miles de euros en ellos para luego echarlos a la calle (en mi caso, la inversión aproximada que se ha hecho en los últimos 4 años ha sido de unos 90.000€). (García-Quero, 2012)

El futuro de los jóvenes doctores es incierto: su larga formación no garantiza el ejercicio del oficio. Si tienen la suerte de poder hacerlo, las condiciones son tan precarias como en la época de su formación: trabajan en proyectos cortos, de los cuales depende la duración de su contrato, están sujetos a una movilidad permanente —lo cual repercute negativamente en su vida personal y familiar—, a una carga lectiva para la cual no disponen de tiempo suficiente de preparación —no hablemos ya del escaso tiempo del que disponen para investigar. Y esto es en el mejor de los casos; en la peor versión de la historia, al doctor no le basta con haberse doctorado: resulta que no ha publicado lo suficiente, ni participado en proyectos relevantes, internacionales, financiados, tampoco ha estado en los congresos importantes —no necesariamente por dejadez, quizás simplemente porque su beca no le permite asumir la cuota de inscripción, el viaje y las dietas, o porque estima que asistir a un congreso le distraerá de la etapa de investigación en la que se encuentra, o porque sabe que no le aportará nada. Después de todo, el doctor no consigue *acreditarse*, es decir, justificar que puede trabajar como investigador a la universidad —haber hecho una tesis doctoral no es suficiente. En este contexto, un número creciente de doctorandos dedican sus primeros años de investigación a cubrirse las espaldas publicando y comunicando a diestro y siniestro, en vez de implicarse en cuerpo y alma en su primera experiencia investigadora. Padecen una enfermedad muy contagiosa en estos tiempos inciertos: la *curriculitis*<sup>208</sup>. La extrema precariedad del futuro convierte la tesis en un trampolín, en algo que “hay que hacer para quedarse en la universidad”. El objetivo primordial del doctorando avispado ya no es hacer una buena tesis: es necesario presentar

---

208 Tomo esta expresión prestada de mi amiga la joven investigadora en teoría e historia de la educación Patricia Quiroga.

una tesis y que sea aprobada, pero no tiene porqué ser el *chef d'œuvre* de un aprendizaje.

La universidad ya no es lo que era; soy demasiado joven para sentir el cambio en toda su profundidad, pero no tanto como para no notarlo. Durante mis estudios universitarios, tuve profesores que eran maestros, porque sabían de lo que hablaban, porque no les importaba quedarse más tiempo en clase o en tutoría para detenerse sobre un asunto: disponían de tiempo para sí mismos y para los estudiantes. Mis compañeros de departamento, becarios y jóvenes profesores, corren de un congreso a otro, publican artículos cada dos meses, siempre con la lengua fuera. Es evidente que no les queda tiempo para dedicarse a “lo suyo”, que es investigar y enseñar, ni tampoco a los otros. En las facultades, se oye cada vez menos a los investigadores hablar de lo que estudian, escuchar hablar a otros de lo que estudian. Los profesores de universidad tienen cosas que hacer más importantes que estudiar, y no obstante ése es su único deber<sup>209</sup>. El doctorando que se inicia en el mundo actual de la investigación se familiariza con las prisas, con el régimen de la inmediatez y de la visibilidad, con la permanente rendición de cuentas, con la obligación de servir los intereses de la sociedad en la que vive, con que cada cosa que salga de su boca o de sus manos pase por ser relevante. Sin, embargo, es afortunado, porque su condición de aprendiz le permite saborear una forma de vida en extinción, y así, demorar el destino para el que se prepara:

Un hombre puede comenzar a explorar una nueva rama del conocimiento o dedicarse a una nueva actividad en cualquier momento de su vida, pero sólo en la universidad puede hacerlo sin tener que reacomodar sus escasas reservas de tiempo y energía; en etapas posteriores de la vida, tiene tantas responsabilidades que no le resulta fácil abandonarlo todo. El regalo característico de la universidad es que brinda un intervalo. [...] Aquí se da un receso en el curso tiránico de los sucesos irreparables; un período en el que es posible observar el mundo alrededor y observarse a uno mismo, sin tener la sensación de tener que tomar decisiones; un momento en el que se puede saborear el misterio sin tener que buscar una solución inmediata. Y todo esto, no en un vacío intelectual, sino rodeado de todo el conocimiento y la bibliografía heredados y de la experiencia de nuestra civilización; no solos, sino en compañía de espíritus afines [...]. Este intervalo no es de ninguna manera una pausa para tomar aire [...]; no se trata del cese de una actividad, sino de la oportunidad de

---

209 Y por eso también, la universidad ya no es lo que era: “La universidad consiste en un grupo de personas dedicadas a un tipo de actividad en particular: en la Edad Media se la llamaba Studium; nosotros podemos llamarla “la búsqueda del conocimiento”.” (Oakeshott, 2009, p. 135)

realizar un tipo de actividad único. (Oakeshott, 2009, p. 141)<sup>210</sup>

## **Investigar en filosofía de la educación, o estudiar en humanidades**

La obsesión por la publicación en el mundo académico se refleja en el ya tristemente famoso lema “publish or perish”. Publicar se ha convertido en una necesidad para quien quiere, ya no progresar en su carrera investigadora, sino mantener su estatus de investigador, es decir, para los miembros de la comunidad investigadora. Los defensores de esta tendencia arguyen que la presión es una motivación para los investigadores, pero muchos de éstos critican la tiranía del “publish or perish” precisamente porque devalúa su oficio. “Publicar no es investigar” es el título de un texto publicado en el blog de la Sociedad Española de Cardiología por un doctor y profesor de cardiología:

Publicar se puede hacer en cualquier revista o en panfleto, pero por desgracia en muchos casos no es “investigar”. Lo primero para un buen profesional de la medicina no es publicar, sino investigar: el principio y lo más importante. La hipótesis generada desde el paciente o desde el laboratorio y un método científico correcto para probarla son el principio de todo, de la investigación. Los resultados son lo menos importante cuando hipótesis y métodos son correctos; si respondemos de forma correcta a una pregunta bien sustentada y con trascendencia, el resultado siempre es “investigación”. En este sentido, el sesgo hacia resultados positivos es evidente en la literatura y en el “publicador”, atraído por una *p* significativa, frente al “investigador”, para el que una *p* no significativa es igual de importante. Las consecuencias de este sesgo son claras, la medicina ya no estará basada en la evidencia sino en publicaciones, en las que no será posible confiar (Figal, 2014).

Este texto podría haberlo escrito un investigador de cualquier otro ámbito, por ejemplo el nuestro. Es incluso probable que la situación sea mucho peor en pedagogía. En el mismo texto, el autor recuerda algunos casos de mala praxis en la investigación médica —manipulación de datos, uso de determinadas células para un experimento a pesar de la

---

210 El autor no se refiere especialmente a los jóvenes investigadores o doctorandos, sino a la forma de vida universitaria, que incluye a los estudiantes que hoy llamamos “de grado”, también a los “de máster”, a los doctorandos, a los ya doctores y a los investigadores experimentados. Lo que resulta interesante aquí es que la universidad es pensada como una comunidad de seres en un estado de excepción, a los que se les tolera estudiar, no *para* la sociedad, sino *para nada en particular*. Esta forma de vida es justamente lo que permite introducir novedad en la sociedad, aunque no se trate de la misma novedad que la sociedad actual desea fomentar a toda costa.

prohibición— que podrían haber costado la vida a muchos pacientes. La mala praxis en la investigación sobre educación es mucho más difícil de detectar, por varias razones: las referencias no son tan concretas como en medicina —hablar por hablar es una posibilidad más que real en investigación educativa— ni los efectos tan inmediatos, graves y visibles. Es muy fácil que una publicación en el ámbito de la pedagogía no tenga absolutamente nada de investigación.

En pedagogía, el extendido fenómeno de los simulacros de investigación disfrazados en publicaciones no se debe únicamente a la condena del “publish or perish”. Hay otra cuestión: actualmente, las publicaciones en pedagogía se elaboran en base al modelo de artículo científico, a pesar de que la investigación en educación debería ser muy diferente a la investigación científica, y por lo tanto la difusión de sus resultados no tendría porqué seguir el modelo de las publicaciones científicas. La ciencia es el saber acerca de lo necesario, y por eso puede proceder de la manera que hemos descrito —problema, hipótesis, experimento, conclusiones— porque está buscando leyes, generalizaciones, y porque este guión es una manera muy cómoda de presentar —no necesariamente de investigar— los resultados al lector. La educación es, como todas las esferas que dependen de la acción humana, un terreno regido por la contingencia: en pedagogía no se puede investigar con muestras, porque no las hay; lo que hay son seres humanos singulares. Se puede experimentar, pero nada garantiza que lo ocurrido se repetirá en condiciones iguales o parecidas, por lo que las conclusiones obtenidas no pueden extrapolarse a otras situaciones (ni por lo tanto convertirse en normas).

Pero a la pedagogía le ha venido muy bien aplicar el modelo de publicaciones científico, ya no solo a su literatura, sino también a su forma de investigar, para aplacar sus complejos. Los pedagogos no aceptan fácilmente la contingencia que reina en su terreno: chirría con el sueño progresista de mejorar la educación en el mundo, y sobre todo con la estrategia universalista que ha puesto en marcha para el cumplimiento de ese sueño, la cual se traduce en términos de homogeneización de los modelos educativos. La ciencia es generalista, pero se lo puede permitir, porque la generalidad con la que opera corresponde a la repetición de las formas en la naturaleza; extrapolar la generalidad al terreno de las costumbres, y la educación es una costumbre, es mucho más delicado, aunque de tan acostumbrados que estamos a una costumbre, ésta es confundida con una ley, lo cual dificulta que nos cuestionemos acerca de ella. De hecho, si confundimos constantemente los términos educación y pedagogía, es porque al pensar en educación, automáticamente

acuden a nuestra mente la escuela, los modelos educativos, las competencias universalizables.

Por todo lo que venimos diciendo, la filosofía de la educación no puede estar al margen —ni siquiera en los márgenes alternativos— de la pedagogía. Si no queremos, o no podemos, o nos cuesta evitar generalizar, homogeneizar, normalizar la educación, entonces debemos procurar que haya agujeros, irregularidades en el tejido cuadriculado, vías de escape para poder volver a conectar en todo momento con la contingencia y la complejidad que caracteriza el terreno educativo. Es una cuestión de salud: también la política debe poder contar con la posibilidad de que un determinado orden, encarnado temporalmente, se pueda desmoronar en cualquier momento. Creo que ése es el papel de la filosofía en la pedagogía:

La philosophie de l'éducation n'est pas la pédagogie. Elle n'est pas non plus la psychologie de l'enfant. Elle est une branche de la philosophie. Or la philosophie ne vise pas à un savoir-faire, ni même à un savoir, mais d'abord à une *mise en question* de tout ce que nous croyons pouvoir savoir. (Reboul, 1981, p. 5)

Las disciplinas educativas, y quizás en particular la filosofía de la educación, repelen al espíritu científico: su lugar está en lo que llamamos “las humanidades”. ¿Qué entendemos por “humanidades”? Solemos contraponer las ciencias a las humanidades, lo cual no implica que las ciencias no se ocupen de cuestiones relativas a los seres humanos, sino que las humanidades reflexionan sobre el ser humano a partir de la experiencia de “ser humano” —entiéndase como verbo en sentido pleno.

Las humanidades conciernen el estudio de la cultura, o como diría Michael Oakeshott, de los logros humanos: la literatura, la filología, la historia o la filosofía son disciplinas que forman claramente parte de las humanidades. Sin embargo, según esta definición, todas las ciencias deberían incluirse en las humanidades, en la medida en que cada descubrimiento científico es un logro humano que puede estudiarse desde una perspectiva cultural. Pero ciencias y humanidades deben estar separadas desde el punto de vista de *la* verdad: las ciencias producen verdades de carácter generalista y atemporal sobre la naturaleza, mientras las humanidades cuentan verdades parciales y localizadas, necesariamente contradictorias entre sí, sobre el ser humano. Por decirlo con Kant, la idea regulativa de la ciencia es la ley de la necesidad, que rige lo que efectivamente es, mientras que las humanidades se zambullen en los mundos paralelos de lo posible, asumiendo que

todo lo que es podría ser de otra manera: “La ciencia es el conocimiento de lo más grande y hermoso, pero esto no la salva de su inutilidad a la hora de vérselas con lo que puede ser de otra manera, con lo que puede ser hecho de otra manera” (Garcés, 2002, p.47). Si no tenemos en cuenta la contingencia, la esfera de la acción, que es la propiamente humana, y en la que se incluye la educación, se empobrecería. Lo que podría ser de otra manera y no es, es precisamente lo que nos inspira para cambiar las cosas. También estamos hechos de posibilidades, no solo de lo que somos efectivamente:

Vous dites que si le caractère de la gloire change, de toute façon cela ne concerne que quelques privilégiés. Vous vous trompez. Car la gloire ne possède pas seulement les gens célèbres, elle concerne tout le monde. [...] Cette possibilité suit comme une ombre tout un chacun et change le caractère de sa vie; car (et c'est une autre définition élémentaire bien connue de la mathématique existentielle) chaque nouvelle possibilité qu'a l'existence, même celle qui est la moins probable, transforme l'existence toute entière. (Kundera, 2011, pp. 307-308)

Según el novelista checo Milan Kundera, a pesar de ser considerada como un género literario de ocio, la novela tiene un inmenso poder para explorar la realidad que la ciencia, aun con sus métodos actualizados y aparatos más punteros, no conseguirá alcanzar jamás: “L'esprit du roman est l'esprit de complexité. Chaque roman dit au lecteur: “Les choses sont plus compliquées que tu ne le penses.”” (2011, p. 650) La ciencia explora el mundo basado en una sola Verdad, pero el mundo de la novela, que es tan real como el de la ciencia, es ambiguo y relativo, a la imagen del ser humano. La novela recoge las posibilidades que, por haberse quedado a las puertas de lo existente, no interesan a la ciencia. La concepción kunderiana de la novela puede trasladarse a las humanidades en general, a la filosofía en particular, y dentro de la reflexión pedagógica, a la filosofía de la educación<sup>211</sup>. Las humanidades se salen del relato oficial de lo existente, aprovechan las disquisiciones, las digresiones, las bifurcaciones y las convierten en algo digno de estudiar, en lo que merece la pena detenerse. Al arrojarse otras luces sobre lo que hay, las sombras de la potencia se vuelven visibles, obligando a pensar la realidad de otra manera. Lo que Aristóteles entendía por “prudencia” (*phrónesis*) es “esa racionalidad particular, que inevitablemente estará referida al conocimiento de lo frágil” (Garcés, 2002, p.47), puesto que asume la

---

211 En *L'Art du roman*, Kundera compara el espíritu de la filosofía con el de la novela (2011, p.640), pero la filosofía que Kundera tiene en mente es una filosofía muy cartesiana, que aspira a una Verdad absoluta y atemporal. La filosofía que ensayamos aquí tiene voluntad de encarnarse en los seres singulares y en las cosas particulares que la inspiran, y por eso entendemos que comparte el mismo espíritu que el de la novela según lo describe Kundera.



contingencia. Lo que falta en una reflexión pedagógica que se ha encaprichado con el ideal de progreso es precisamente algo de prudencia.

Una reflexión que se pone a la altura de lo contingente rechina con la idea de progreso<sup>212</sup>. Cuando asumimos que el mundo de la acción humana podría ser de otra manera, el ideal de progreso se disuelve, lo cual no implica una vuelta atrás o un estancamiento, sino que remite a una manera inhabitual de entender el tiempo: “Es como decir que los humanistas nunca consideraron que la historia constituyera un “progreso” ni que se desplegara de una manera evolutiva o según una ley genética.” (Llovet, 2011, pp.41-42). La pedagogía moderna no suscribe esta concepción de la historia, ya que su razón de ser no es otra que el continuo progreso de la educación. Pero cabe otra manera de concebir la educación, no como una dimensión humana que mejora con el tiempo, sino como un terreno de la acción humana en el que, como tal, siempre cabe la posibilidad de deshacer lo existente para hacer entrar la novedad. La novedad no es necesariamente mejor, no se puede saber hasta que no se incorpora a la realidad, pero abre bifurcaciones prometedoras. Éste es el espíritu de la filosofía de la educación, o filosofía pedagógica, que tratamos de ensayar en este trabajo: poner en cuestión lo existente planteando otras posibilidades, no necesariamente mejores, o no mejores en el sentido dominante de lo que es “mejor”, sino “mejor” en otro sentido —aquí tendríamos que tardar más de un *Menón* en definir la *arêté*, pero podemos asegurar que no se trata de la *arêté* que dictamina la sociedad del aprendizaje.

(Podría parecer que estamos haciendo una apología de la innovación, pero lo que se baraja aquí es otro concepto de novedad: no es la novedad que viene a *servir* un plan para la sociedad, sino todo lo contrario: se trata de una novedad refrescante, que combate el anquilosamiento de un cierto orden social. Es una novedad que no llega al mundo por encargo, que no está al servicio de la economía capitalista —en el sentido literal del término, de una economía cuyo único objetivo es aumentar el capital. Caer en la cuenta de que las cosas que son podrían ser de otra manera, y explorar ese espacio de contingencia es preñar la realidad de novedad.)

Las humanidades son la memoria de la humanidad. Si nos hacen viajar constantemente al pasado es porque es una fuente inagotable de inspiración para la creación de novedad: “Los humanistas tenían la idea de que uno de los cometidos más importantes

---

212 Encontramos una interesante crítica a la creencia indiscutida del progreso en *El silencio de los animales. Sobre el progreso y otros mitos modernos*, de John Gray (2013).

de la literatura de la Antigüedad consistía en la lección moral y política que se desprendía de ella” (2011, p.41). La misión principal de las humanidades es educativa, pero no simplemente en el sentido de proveer a las personas de un nivel de cultura general aceptable. El estudio del tesoro de los logros humanos garantiza un aprendizaje de la racionalidad de lo contingente, es decir, de la prudencia. Entender cómo surgieron las primeras pirámides o por qué Julio César fue asesinado no nos enseña nada acerca de la ley universal de la naturaleza, pero sí nos enseña a entender el ser humano. Algo que aprendemos de las humanidades es que nosotros también somos, o podríamos ser, o haber sido, Julio César, o uno de sus asesinos, o Zoser, el creador de la primera pirámide escalonada. Este aprendizaje no puede dejar indiferente, es esencial para la formación del carácter de los ciudadanos. Y sin embargo, la presencia de las humanidades en la educación mengua sin cesar:

En la actualidad las autoridades del Estado sólo parecen contemplar la necesidad de preservar las Ciencias Humanas como una especie de patrimonio del pasado. Es éste un planteamiento conservador, que ignora la contribución viva y constante de estas “ciencias” a la configuración de la sociedad actual, de sus valores y criterios, y que alientan las políticas tecnocráticas [...]. (citado en Llovet, 2011, p. 384)

Este texto<sup>213</sup> representa lo que muchos profesores de humanidades piensan en la actualidad. En él, se nombran cuatro funciones fundamentales de las humanidades, entre ellas la educación. Las otras son: cultura, ciudadanía y civilización, humanismo y política, que en cierto modo están todas relacionadas con la función educativa:

Lo que nosotros aportamos a la sociedad es, en primer lugar, la formación cultural de los educadores de las nuevas generaciones, a los que tenemos que dotar no sólo de conocimientos, sino también de la capacidad de transmitir a los jóvenes, y de fomentar en ellos un progreso de conciencia y pensamiento sobre el mundo de lo social y lo simbólico que no fuera inferior a lo tecnológico. (Llovet, 2011, 384)

Las humanidades son marginadas de los programas educativos por su pretendida inutilidad<sup>214</sup>. Esta cuestión, que ya nos hemos encontrado de alguna manera en el *Menón*,

---

213 Es un extracto de la “Carta abierta de la facultad de filología de la universidad de Salamanca a la ministra Cristina Garmendia sobre las Humanidades”, firmada en Salamanca el 23 de marzo de 2009, por Román Álvarez Rodríguez, el entonces decano de dicha facultad.

214 Nuccio Ordine ha defendido la utilidad de los saberes inútiles en su ensayo *La utilidad de lo inútil* (2013). Incluye en su libro un ensayo de Abraham Flexner, de 1939, titulado “The Usefulness of Useless Knowledge”, en el que, entre otras cosas, el autor dice que la geometría no euclidiana de Gauss, que no se atrevió a publicar sus trabajos, permitió aplicaciones esenciales para la teoría de la relatividad, y la “teoría de grupos”, base de la teoría cuántica de la espectroscopia, fue una matemática abstracta e inaplicable que

exige ser pensada: que las humanidades no tengan un efecto inmediato no quiere decir que no tengan consecuencias; lo dice Pardo, refiriéndose a la filosofía:

La filosofía no tiene una rentabilidad inmediata o directa, ni económica ni política. Pero eso no quiere decir que no tenga consecuencias. De hecho, la mayor parte de las disciplinas científicas (tanto las más teóricas como las más experimentales) proceden en última instancia de ese estilo de pensamiento instaurado por la filosofía, por no hablar de otros conocimientos prácticos e incluso de patrones morales. Pero estas “consecuencias” de la filosofía requieren, para concretarse, de toda una serie de mediaciones institucionales, del mismo modo que, pongamos por caso, se requieren toda una serie de mediaciones para que los conocimientos de “física fundamental” se transformen en dispositivos tecnológicos en manos de los usuarios de todo el mundo. Quienes buscan en la filosofía soluciones rápidas y utilidades de fácil aprovechamiento, ya sea en materia política como en cualquier otro campo, se equivocan de plano: no solamente pervierten la propia actividad (por ejemplo, la política) que quieren “mejorar” con un barniz filosófico (preferentemente “ético”, en este caso) que no es más que fachada, sino que también degradan a la filosofía convirtiéndola casi siempre en sofística y palabrería para mercachifles. (Pardo, sin fecha)

Si las humanidades son inútiles, ¿con respecto a qué lo son? Las humanidades no son útiles a la producción de conocimiento científico-técnico, no fomentan el crecimiento instantáneo de la economía, pero, en cualquier caso, “la cuestión de lo que es o no más útil para los hombres no es una cuestión científica ni técnica sino, por el contrario, plenamente humanística” (Pardo, 2014, 10 de julio). Aceptar sin rechistar que únicamente las cuestiones científico-técnicas son útiles al ser humano es participar de la “degradación de lo humano”.

Se podrá objetar que las ciencias y las humanidades no están tan separadas como en el pasado. Se da por descontado que la nueva Ley de la Ciencia también concierne a la investigación en humanidades —ya que la investigación consiste en “incrementar el volumen de conocimientos, incluidos los relativos al ser humano, la cultura y la sociedad”— pero ¡a qué precio! La única investigación referida es la científico-técnica: “[...] si esta distancia entre las ciencias (más bien la técnica) y las letras ha disminuido relativamente en los últimos decenios, ello se debe a la colonización de las Humanidades por parte de las nuevas tecnologías —no al revés— y también gracias a la atención que las ciencias han prestado, en los últimos tiempos, a cuestiones de orden ético y ecológico.”

---

desarrollaron hombres curiosos.

(Llovet, 2011, p.43). Las humanidades no son marginadas porque *sean* inútiles: “Las humanidades están ahora en crisis porque muchas de las presuposiciones acerca de qué es lo que cuenta —que no es lo mismo, seamos claros, que “contar numéricamente”— resultan absolutamente hostiles a las Humanidades.” (Waters, citado en Llovet, 2011, p.176) Este desprecio general hacia las humanidades ha llegado a colarse en el centro de las mismas, mediante el espíritu de la especialización. La filosofía, la historia, la literatura no han estado siempre separadas; hasta hace poco tiempo, el estudiante de letras abarcaba todos esos saberes. Sin embargo, hoy:

El espíritu humanista que todavía poseía mi facultad mientras cursé la carrera quedó desintegrado y urbanísticamente disgregado, de manera que desde entonces, y hasta el día de hoy, hemos tenido que presenciar, cada vez más, cómo [...] un estudiante de filosofía aristotélica no sabe lengua griega [...] y los estudiantes de pedagogía o psicología no *saben* —y lo escribo adrede en letras cursivas, porque una cosa es dominar estrategias y estadísticas, y otra distinta *saber*— nada de nada. (Llovet, 2011, p.26)

Antes, el perfecto humanista era el que se formaba en una mezcla de saberes, no el que se especializaba en uno de ellos. Los filósofos eran historiadores, filólogos, y por supuesto educadores. Aparentemente, la separación de disciplinas permite profundizar en cada rama, pero es un cáncer para la perspectiva humanística: la especialización descompone el tesoro de los logros humanos en átomos epistemológicos y técnicas deslocalizadas, haciendo posible que un filólogo griego de nueva generación traduzca un texto de Platón sin saber nada de su filosofía. El nuevo plan universitario ideado en Bolonia acentúa ese empobrecimiento: “[...]hará que se esfume del todo, en las facultades de Letras, el carácter que ostentaban [las humanidades], desde hace por lo menos dos siglos, de [...] críticos de las convenciones económicas, sociales y políticas en que se fundamenta el Estado [...] y defensores de un uso absolutamente libre de la inteligencia” (Llovet, 2011, pp. 197-198). Es evidente que este plan se sostiene por la voluntad de aplacar las inteligencias, de disgregar la soberanía intelectual del individuo contemporáneo, una tendencia que ya habían visto venir Nietzsche y Kafka, entre otros.

Los humanistas son marginados por inútiles... o más bien peligrosos: no suelen favorecer el estado de cosas del tiempo en el que viven, y en ocasiones hasta consiguen descolocarlo: “los humanistas son “perfectamente prescindibles, inútiles desde el punto de vista de los actuales sistema de producción y, en el límite, sospechosos o indeseables: se

trata de una actividad residual [...]” (Llovet, 2011, p.219). Investigar en humanidades hoy resulta muy difícil, para empezar por el hecho de que los estudios humanísticos no gozan de buena salud. La base humanística de los jóvenes investigadores es pobre, y los hábitos de investigación no ayudan a enriquecerla<sup>215</sup>. Leemos a una velocidad irrespetuosa, si pensamos en el tiempo que tardaron los autores que estudiamos en escribir, si es que llegamos a “leer”, ya que en muchas ocasiones ni siquiera leemos<sup>216</sup>: (h)ojeamos. Y por supuesto, nunca apenas tomamos el tiempo de compartir nuestras lecturas con otros lectores, ni acostumbramos a leer el mismo libro varias veces. Hemos incorporado el aprendiz auto-suficiente promovido por la sociedad de aprendizaje, esclavo de la tiranía del momento.

Por todas estas condiciones, muchos trabajos de investigación supuestamente humanísticos resultan no ser más que “un gris marasmo”. Hay una categoría de trabajos de investigación que podríamos calificar de “irrelevantes” desde un punto de vista humanístico, trabajos excesivamente bibliográficos, que por ejemplo resumen el pensamiento de un autor sin señalar ningún relieve, ninguna fisura, sin destacar absolutamente nada. Una investigación en humanidades no puede ser neutra<sup>217</sup>, es necesariamente crítica, en el sentido en el que George Steiner elabora la crítica en *Presencias Reales*: una recepción sensible de lo otro que inspira y da lugar a una creación (1991). Otra categoría de trabajos de investigación en humanidades son los que pretenden ser una “imitación humanística de lo científico”. Ya hemos mencionado una diferencia notable entre las ciencias y las humanidades: en la ciencia, el trabajo puede ser acumulativo, en las humanidades no. En general son colectividades las que trabajan científicamente al servicio de la verdad, mientras que los autores estudiados en

---

215 Hoy en día, es posible licenciarse en filosofía con excelentes notas sin saber griego, ni latín, ni alemán. Incluso es posible finalizar la carrera sin haber leído un solo libro entero, y sin haber pisado la biblioteca.

216 En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (2003), Jorge Larrosa reivindica una experiencia de la lectura no como vía de in-formación, sino como formación. Se trata de dejar que lo que leemos pase por nosotros: “En la formación como lectura lo importante no es el texto sino la relación con el texto. Y esa relación tiene una condición esencial: que no sea de apropiación sino de escucha.” (2003, p.30)”

217 “Pero los temas centrales de los que nos ocupamos no son exactamente “objetos”. Lo que estudian un filólogo, un historiador o un jurista rara vez es un “dato” acotado y aislable. Es por el contrario casi siempre “hecho interpretado” y “texto de otro”, que sólo adquiere su sentido y acotación para la ciencia cuando el estudioso sale a su encuentro desde su propia competencia personal. Esta ha de ser a su vez suficientemente rica y diferenciada como para darle sentido de un modo productivo. Entre nosotros “ser objetivo” no es tomar el “objeto” como algo externo a nosotros, y medirlo, manipularlo y volver a medirlo, de modo que la manipulación y la medición puedan ser “replicadas” por cualquier otro sujeto, que es lo que define la “objetividad experimental”. Porque nuestra investigación no se refiere propiamente a objetos, sino a “otros sujetos”, con los que entramos en una relación “hermenéutica”, intersubjetiva.” (Carta abierta de la facultad de filología de la universidad de Salamanca a la ministra Cristina Garmendia sobre las Humanidades, citada en Llovet, 2011, p.386)

humanidades hacen aportaciones singulares al conocimiento acerca de “ser humano” que podríamos llamar con Michel Foucault “ficciones”<sup>218</sup>: en este sentido, “la fabricación de “investigación” humanística es precisamente eso, fabricación” (Steiner, 1991, 53).

La ficción suele ser entendida como algo irreal, incluso como una mentira, pero etimológicamente, la ficción remite a un “hacer” (Larrosa, 2003, p.27; Antonioli, 1999, p.22). Las humanidades pueden considerarse como una colección de “haceres”, de logros humanos, o de gestos, de “casi-haceres”, porque las humanidades también rescatan las rutas que no llegaron a ningún puerto. Puede que el malestar de las humanidades remitiera un poco si, como propone Jordi Llovet, dejáramos de hablar de “investigación”, como si fuéramos policías o científicos: “Quizá un remedio para esta situación sería vindicar las palabras *estudio* y *enseñanza* por encima, muy por encima, de la palabra *investigación* cuando hablamos de ciencias humanas.” (Llovet, 2011, p.180)

Las ficciones que encontramos en las disciplinas de las humanidades son educadoras: son nuestros mitos, los relatos a la vez lejanos y cercanos que nos constituyen como seres humanos. Estudiar humanidades es implicarse en la formación humana, porque si el estudio puede ser una actividad solitaria, no está destinado a morir en el cuerpo de quien estudia, sino que, al contrario, pide transfusión, mudar de cuerpo, afectar otros seres humanos. Por eso la investigación y la docencia no pueden entenderse de manera separada en humanidades: un profesor de humanidades no puede dejar de estudiar, porque nada de lo que encuentra en su estudio le permite descansar, sino que, al contrario, le abre otras puertas; pero además, un profesor de humanidades no se queda con lo que estudia, lo transmite, trata de compartir con otros seres las cicatrices de su *ethos*, con la esperanza de provocar en otros un efecto parecido.

Conviene y es necesario investigar sobre el desarrollo de las células cancerígenas; se debe y hay que investigar sobre el desarrollo de las células cancerígenas; se debe y hay que investigar qué fármacos pueden conseguir que un enfermo de sida tenga una vida más amable, larga si es posible; y conviene también investigar qué materiales resultan más adecuados y más fiables para levantar un edificio y lograr que se

---

218 “C'est donc un livre qui fonctionne comme une expérience, pour celui qui l'écrit et pour celui qui le lit, beaucoup plus que comme la constatation d'une vérité historique. Pour qu'on puisse faire cette expérience à travers ce livre, il faut bien que ce qu'il dit soit vrai en termes de vérité académique, historiquement vérifiable. Ce ne peut pas être exactement un roman. Pourtant, l'essentiel ne se trouve pas dans la série de ces constatations vraies ou historiquement vérifiables, mais plutôt dans l'expérience que le livre permet de faire. Or cette expérience n'est ni vraie ni fausse. Une expérience est toujours une fiction ; c'est quelque chose qu'on se fabrique à soi-même, qui n'existe pas avant et qui se trouvera exister après. C'est cela le rapport difficile à la vérité, la façon dont cette dernière se trouve engagée dans une expérience qui n'est pas liée à elle et qui, jusqu'à un certain point, la détruit.” (Foucault, 2001b, p.864).

sostenga durante siglos. Ahora bien: en lo que respecta al ámbito de las facultades humanísticas [...], hace años que llegué a la conclusión de que el primer asunto digno de ser investigado, y de manera urgente, no era otro que el buen ordenamiento de los planes académicos, la manera cómo debían trasladarse los conocimientos a los estudiantes, y, sobre todo, los medios para convertir a los estudiantes no solamente en personas sabias, sino en hombres y mujeres de categoría. (Llovet, 2011, 166)

Asumimos con demasiada facilidad que el mundo que habitamos se rige o por la ley necesaria de la naturaleza, o por el caos; de hecho, cada vez más por el caos, de ahí el discurso dominante sobre la necesidad de adaptación al frenético ritmo de cambios. La racionalidad científico-técnica sería nuestra salvadora, por ser la única capaz de controlar ese caos, pero eso ocurre en detrimento de otra clase de racionalidad, que no es menos necesaria que la científico técnica:

[Los saberes humanísticos] no son desde luego, en modo alguno, un lujo superfluo o un adorno cultural, sino algo práctico, y profundamente práctico, si bien esta practicidad se nos dibuja y se mueve a una escala ciertamente diferente y no reductible a la de cualesquiera saberes sociales particulares —y en general a la de cualesquiera otros saberes particulares, técnicos, científicos o tecnológicos—: a la escala precisamente de la formación del juicio político y moral fundado, esto es, a la sabiduría totalizadora reflexiva y crítica sobre el pasado y por ello mismo sobre el presente enraizado y constituido a partir de dicho pasado. (Fuentes, 2005, p.317)

Estudiar humanidades nos ayuda a recordar que no estamos presos ni del caos, ni de la absoluta necesidad, y ése es el papel que la filosofía pedagógica puede cumplir en pedagogía. El problema es que el estudio filosófico de la educación solo llegaría a tolerarse (de nuevo) si tuviese efectos inmediatos positivos en la sociedad o, en todo caso, si apoyase teóricamente el ideal de sociedad del aprendizaje; o sea, que la única filosofía de la educación tolerable sería la que no es filosófica.

## **Aprender a investigar (bien) en filosofía de la educación**

El doctorado es para muchos doctorandos la primera gran experiencia investigadora. Tradicionalmente, las becas de investigación han durado cuatro años, incluso hubo un tiempo en el que eran prorrogables; a partir de la nueva Ley de la Ciencia, una

investigación doctoral, becada o no, no puede durar más de tres años. Tres o cuatro años pueden parecer mucho tiempo, aunque no tanto si se tiene en cuenta que en este intervalo el doctorando tiene que *aprender* a investigar<sup>219</sup>. Sin embargo, este aspecto de la investigación primeriza es obviado. Todo el mundo —incluido el doctorando— asume que el joven investigador está a la altura de su tarea desde el primer momento, como si llevara toda la vida dedicando sus días a investigar. El doctorando modélico trabaja —o al menos ocupa su puesto de trabajo— ocho horas al día; asiste a congresos y publica artículos desde el primer año. Es probable que quien no se haga a este régimen vital, se angustie, porque tiene la sensación de que no está investigando; quien lo adopta seguramente está más tranquilo, incluso si no está investigando, porque al menos se comporta como es debido. Se asume que el doctorando está, desde su entrada en el mundo de la investigación académica, a la altura del doctor en el que proyecta convertirse es evidente desde el primer momento.

El aspirante a doctorando, es decir, el que todavía no está ni encaminado para ser doctor, tiene que elaborar un proyecto que, más que “proyecto”, debería llamarse programa. La diferencia entre ambas nociones es sutil pero no menor: según nuestras anteriores disquisiciones acerca de los impulsos poético y erótico, podríamos decir que el proyecto tiene más que ver con el deseo, mientras el programa está más del lado de la producción. El proyecto es anterior al programa, es todo lo que se le puede pedir a alguien que todavía no se ha puesto a “hacer”, que no está todavía en el modo “productor”, pero que probablemente ya se haya sentido atraído por algo que está camino de convertirse en un asunto. Pedirle a un aspirante a doctorando, un aprendiz, inexperto en investigación, que redacte un programa de su investigación es una broma o una indecencia. (Después de unos tres años de investigación es cuando puedo empezar a plantearme “programar”; de hecho, esta primera parte de la tesis puede entenderse como un camino del proyecto a la programación.)

El tipo de proyecto que se pide ahora en educación —no importa si se trata de una investigación en psicología del desarrollo o filosofía de la educación, y es el mismo que se pide en otras disciplinas como sociología— tiene *grosso modo* la siguiente estructura: estado de la cuestión – problema – pregunta de investigación – hipótesis – objetivos – metodología. Es probable que los investigadores del tribunal no hayan tenido que someterse a semejante sinsentido cuando empezaron a investigar, pero pueden imaginar el sentimiento

---

219 Ahora que el doctorado se acaba, se me ocurren varios temas que investigaría “a gusto”. Además, sabría qué hacer para comenzar: por qué literatura empezar, con qué expertos ponerme en contacto, etc. No es que me haya convertido en una investigadora experta, pero estos cuatros años me han dado una experiencia que me permitiría empezar otra investigación con más soltura que al principio del doctorado.



de un aprendiz de investigador que se encuentra ante la obligación de inventarse una historia de investigación creíble cuando no ha vivido todavía ninguna. Es más o menos como pedirle a alguien que improvise una receta con ingredientes desconocidos: acabará encontrando una manera de salir del paso, pero será una “inventada” sin pies ni cabeza. Los directores de tesis con sentido común tratan de calmar al candidato: tranquila, este proceso es de cara a la galería, sólo es para conseguir la beca, luego te darás cuenta de que la propia investigación te llevará por otros sitios. Pero entonces, ¿por qué mantener esta hipocresía? No es que no deba haber una selección de candidatos, y con más razón en el caso de una investigación financiada, pero inventarse un proyecto de tesis resultón está más o menos al alcance de cualquiera, y no dice absolutamente nada sobre el *ethos* del potencial investigador. (Lo cual confirma que no es en absoluto relevante.)

El doctorando asume la farsa, se somete a ella; si tiene suerte, un buen día llega la buena nueva: se convierte en becario de investigación. Durante una primera fase, que puede durar varios años, el doctorando lee, se informa. Al principio, se puede tolerar que el tema no esté concretado, el problema no definido, la pregunta de investigación no formulada: ya llegará. Pero, ¿y si pasa el tiempo y no se concreta nada? Esta inquietud es inaceptable, sobre todo en el caso de recibir una beca. No faltan los problemas educativos: solo se trata de escoger uno y dedicarse a ello.

En general, lo único que nos interesa de los problemas es su resolución<sup>220</sup>. Desde esta perspectiva, el problema es considerado como “un moment empirique qui marquerait seulement l’imperfection de notre démarche, la triste nécessité où nous sommes de ne pas savoir d’avance, et qui disparaîtrait dans le savoir acquis” (Deleuze, LS, p.70). Lo que llamamos “aprendizaje” es precisamente ese intermediario entre no-saber y saber (Deleuze, DR, p. 215) que nos permite ir superando el estado provisional de ignorancia. Según esta perspectiva, una tesis doctoral “bien hecha” sería la que consigue resolver un problema; pero no se trata de un problema al que el investigador ha llegado por sí mismo, sino de un “pedido” que le pasa “la sociedad”: el problema ya le viene dado. Pero entonces: “le

---

220 Como nos recuerda Michel Fabre, *problema* es lo que está colocado ahí delante, el escudo, lo que hace obstáculo, mientras *proballein* indica la iniciativa, el proyecto (1997, p.49). La combinación de ambas líneas semánticas nos da alguna pista sobre la naturaleza de nuestro interés por los problemas: su resolución. (Según el D.R.A.E., “problema” es un “disgusto” o “preocupación”; o “una situación cuya respuesta desconocida debe obtenerse a través de métodos científicos” (Problema, 2012)). Esta concepción del problema ha dado lugar a dos grandes tendencias pedagógicas: la primera consiste en que el alumno utilice el problema para ilustrar la regla previamente aprendida, y la segunda, en que se sirva del problema para descubrir una regla todavía desconocida (Fabre, 1997, 50). Si el problema está en el corazón del segundo procedimiento, no deja de ser tratado de la misma forma en los dos casos: como algo que ya está dado y tiene que ser resuelto.

préjugé est infantile et scolaire: c'est le maître d'école qui "donne" les problèmes, la tâche de l'élève étant d'en trouver la solution" (Deleuze, B, p.3). Esta concepción del problema no está a la altura de una actividad como la investigación:

Et c'est un préjugé social, dans l'intérêt visible de nous maintenir enfants, qui nous convie toujours à résoudre des problèmes venus d'ailleurs, et qui nous console ou distrait en nous disant que nous avons vaincu si nous avons su répondre. [...] Comme si nous en restions pas esclaves tant que nous en disposons pas des problèmes eux-mêmes, d'une participation aux problèmes, d'un droit aux problèmes, d'une gestion des problèmes. (Deleuze, DR, pp. 205-206)

Si investigar es una actividad que requiere una cierta madurez intelectual —por algo se desarrolla en un nivel "superior" del sistema educativo—, el investigador no debería conformarse con los problemas que le vienen "dados", y todavía menos en el caso de una investigación filosófica: "Le fait de poser des problèmes et de les penser soi-même plutôt que d'accepter les termes d'un problème tel qu'on voudrait nous l'imposer, c'est cela la fonction critique de la philosophie. En effet, l'attitude critique par excellence, c'est celle qui ne cesse de problématiser, donc d'apprendre." (Charbonnier, 2009, p. 217). En terminología de Rancière, la filosofía cuestiona las divisiones de lo sensible que rigen nuestras vidas, busca reformular los problemas ya formulados: en eso consiste su tarea, la creación de conceptos. La filosofía no crea conceptos "porque sí", sino cuando un problema está mal enfocado (Fabre, citado en Charbonnier, 2009, p. 146). Siempre queda alguna zona inaccesible, invisible, en los problemas ya formulados, ya dados: esos problemas son los más sospechosos. Esa cara oscura es la que interesa a la filosofía, y por ende a la filosofía de la educación, sobre todo cuando la pedagogía quiere quedarse en el "vacarme des réponses simples et rapides qui précèdent la question et l'excluent" (Kundera, 2011, 650). Las preguntas inspiradas en los problemas dictados por una inteligencia que no sea la del investigador son forzosamente preguntas retóricas, que generan hipótesis —candidatas a respuestas— previsibles. La respuesta a la pregunta "¿Cómo reducir la tasa del fracaso escolar?" es lo de menos para un filósofo de la educación; lo interesante es lo que la pregunta supone, la valoración que hay detrás<sup>221</sup>. Es evidente que la pregunta supone que existe un fenómeno al que se le llama "fracaso escolar" y que lo importante desde un punto de vista pedagógico es suprimir ese fenómeno. La filosofía reconoce que este orden

221 El asunto no tiene que ver con el tipo de pregunta; tampoco una pregunta del estilo "¿Qué es...?" interesaría al filósofo, o quizás sí, pero lo que importaría en todo caso sería explorar la valoración que sostiene esa pregunta: "Le problème de la pensée n'est pas lié à l'essence, mais à l'évaluation de ce qui a de l'importance et de ce qui n'en a pas [...]." (Deleuze, DR, p. 245)

es contingente: lo que proyecta es descubrir qué sostiene este orden, y dibujar bifurcaciones.

Una figura del investigador más noble que la que nos proponen las legislaciones actuales sería la del investigador que *problematiza*, en vez de resolver problemas. Problematizar es recorrer el camino inverso al habitual. Estamos acostumbrados a partir del problema: desde ahí, apostamos por una respuesta (hipótesis) que nos lleva a modo de trampolín hacia la verdad, sin poner en cuestión la valoración, siempre moral, que sostiene la elección de una hipótesis en favor de otra. Pero también se puede hacer el camino en el otro sentido: en lugar de partir del problema, ir hacia el problema, siguiendo indicios (que puede ser una pregunta del tipo “¿Cómo reducir el fracaso escolar?”). Pero aquí el problema no es un *prêt-à-penser* que se puede traducir en un juego de preguntas y respuestas<sup>222</sup>, sino “un état du monde, une dimension du système, et même son horizon, son foyer” (Deleuze, DR, p. 359). En cualquier caso, el problema ya no es un estado provisional y subjetivo en la representación del saber, sino una creación a la que se llega después de todo un proceso de investigación que pone de manifiesto la existencia de fenómenos, tendencias que suelen permanecer invisibles.

Si el asunto no estriba en resolver una pregunta ya formulada sino en poder llegar a un problema que insiste en el mundo, la tarea del investigador es mucho más difícil y tiene muchas menos garantías de lo que se suele pensar<sup>223</sup>. Cuando el problema está dado, la pregunta es evidente y la hipótesis sobreviene prácticamente por inercia, por “lógica”. No es un investigador, sino un abogado el que efectúa el trabajo de verificación de la hipótesis: lo que le importa es probar la validez de la hipótesis, y para ello escogerá aquellos argumentos, ideas, hechos que la confirmen (y marginará, disfrazará, todo lo que contribuya a su invalidación). Este tipo de procedimiento es muy frecuente en ciencias humanas, en las que vencen con extrema facilidad los argumentos morales o sociales, y que trabajan con asuntos mucho menos tangibles que en las ciencias físicas. El investigador que se toma en serio su trabajo se parece más a un detective: sólo tiene una pregunta en la cabeza “¿Qué ha pasado aquí?”<sup>224</sup>. Al principio, no tiene ninguna hipótesis, sino indicios: un pañuelo en

---

222 “Un problème en tant que création de pensée n'a rien à voir avec une interrogation, qui n'est qu'une proposition suspendue, le double exsangue d'une proposition affirmative sensée lui servir de réponse.” (Deleuze y Guattari, QPh, p.132)

223 Volvemos a encontrarnos con la paradoja que le planteaba Menón a Sócrates, en la que hay algo de verdad: no es imposible, pero no es en absoluto fácil ponerse a investigar algo que desconocemos: “L'appréhension d'un problème se heurte ainsi au paradoxe que Platon plaisait à énoncer tout en le dépassant: comment chercher ce que nous ne connaissons pas, si par définition nous ne savons même pas ce que nous cherchons?” (Deleuze, DR, p.59)

224 El buen detective no preguntaría “¿Quién ha matado a X?”, porque ya implicaría demasiado. Por eso la

el suelo, manchas de sangre en la alfombra, una ventana mal cerrada. En las buenas novelas policíacas, el detective se equivoca a menudo, porque las hipótesis que construye a partir de los indicios con el objetivo de avanzar en su investigación le valen un rato, y en muchas ocasiones le acaban llevando por mal camino, hasta que llega el momento en que acierta. Si es que llega ese momento. El final de la novela policíaca *Blanco nocturno*, de Ricardo Piglia, no desemboca en la solución del enigma. Le preguntan al comisario Croce:

— Pero, en definitiva, ¿cuál era la verdad? [...]

— Vos leés demasiadas novelas policiales, pibe, si supieras cómo son verdaderamente las cosas... No es cierto que se pueda restablecer el orden, no es cierto que el crimen siempre se resuelve... No hay ninguna lógica. Luchamos para restablecer las causas y deducir los efectos, pero nunca podemos conocer la red completa de las intrigas... Aislamos datos, nos detenemos en algunas escenas, interrogamos a varios testigos y avanzamos a ciegas. Cuanto más cerca estás del centro, más te enredas en una telaraña que no tiene fin. Las novelas policiales resuelven con elegancia o con brutalidad los crímenes para que los lectores se queden tranquilos. (2010, pp. 282-283)

La pregunta del detective no es una herramienta diseñada para seguir una dirección. Casi no es una pregunta : es un motor, algo que mantiene al investigador donde tiene que estar, incluso cuando está perdido o le han abandonado los ánimos. Cuando su intuición falla, siempre puede volver a preguntarse “ ¿Qué ha pasado aquí ? ”, y partir en una dirección diferente. Durante mucho tiempo, yo no he tenido pregunta de investigación, ni problema al que referirme. Me decían que los acabaría encontrando, y no estoy segura de que haya ocurrido. Lo que tengo es un asunto, “ el aprendizaje ”, y si pregunta hay, probablemente es “ ¿Qué hay aquí ? ”, y casi no es una pregunta. Ni siquiera la pregunta “¿En qué consiste investigar en filosofía de la educación sobre el aprendizaje?” es mi pregunta de investigación, sino un recurso que utilizo para orientarme, para pasar del proyecto al programa, para poder empezar a escribir. O quizás sea ésa la pregunta que necesito, que intenta ir hacia lo problemático en vez de morir en una solución. Lo cierto es que no estoy nada segura de mi procedimiento : sólo sé que no quiero seguir la manera de investigar en pedagogía hoy, por lo tanto tengo que buscar otra vía.

Si se puede entender la investigación como un caminar hacia una pregunta, ese

---

pregunta sólo puede ser “¿Qué ha pasado aquí?”, marcando un viaje hacia la génesis de un evento. Al abogado, sin embargo, le interesa más el futuro, en concreto que su cliente no acabe siendo declarado culpable.

camino no es sencillo, ni tiene porqué llevar a buen puerto. En esta búsqueda, una comunidad como la universitaria debería cumplir un papel esencial:

Sí, escandalícese el lector, la Universidad no tiene como misión repetir lo que ya se sabe y que se puede encontrar en un buen libro (la enseñanza universitaria no sustituye a la lectura, sino que la presupone, la Universidad moderna nació con la biblioteca), sino enseñar a preguntar. La relación intrínseca entre investigación y enseñanza radica precisamente en desarrollar la capacidad de preguntar, de problematizar conocimientos que pasan por válidos, y así ir acumulando en torno a ellos multitud de preguntas. Cualquiera que haya hecho investigación sabe que lo importante es hacerse las preguntas pertinentes, y que luego es cuestión de constancia y suerte llegar a alguna respuesta provechosa, pero también es muy consciente de los muchos conocimientos que es preciso almacenar en un ámbito determinado de la ciencia para poder hacer alguna pregunta que valga la pena. (Sotelo, 2005)

En la modalidad de investigación que estamos recorriendo, no se parte del problema, sino que se trata de llegar a él ; las preguntas no se resuelven, sino que se suceden en una serie que espera desembocar en *la* pregunta, *el* problema. Pero si no hay pregunta inicial, ¿qué sentido tiene investigar? En mi caso, por ejemplo, ¿qué puede llevar a una joven investigadora en filosofía de la educación a investigar sobre el aprendizaje ? *Todo el mundo sabe* lo que es el aprendizaje, que aprender es bueno, que hay que aprender más y mejor. Pero es justamente lo más familiar lo que puede llegar a asombrarnos: “C'est ce qui est le plus simple, le plus familier qui doit nous émerveiller.” (Hadot, 2004, p. 70). Para un filósofo, lo más familiar es el lenguaje ; Merleau-Ponty escribe : “la merveille du langage, c'est qu'il se fait oublier” (citado en Hadot, 2004, p.90); para un pedagogo, el aprendizaje es de lo más familiar, y es lo que puede resultar asombroso a un espíritu filosófico sensible a las cuestiones educativas.

El investigador no dispone, al principio, de ninguna hipótesis, sino de indicios que no siempre llevan a buen puerto : valiente investigador, que se aventura, sin ninguna garantía. Investigar es una carrera de fondo, exige una gran resistencia: resistencia a la inquietud permanente, a la sensación cotidiana de fracaso, a la insoportable espera. El investigador no puede ponerse objetivos a largo plazo, porque no tiene ni idea de lo que le espera. Puede ponerse objetivos a corto plazo, cuando ha llegado a un punto del camino y proyecta llegar a otro, pero casi no son objetivos, son orientaciones, apuestas, las direcciones que los pies

indican al caminar, y que siempre podrán cambiar en función de lo que pase durante la investigación. Pero entonces, el investigador tampoco puede seguir ninguna estrategia metodológica. En este sentido, el apartado metodológico de los proyectos de investigación en humanidades son, en el peor de los casos una farsa, y en el mejor de los casos, una declaración de intenciones o una tautología. El investigador sí puede tener una ligera idea de cómo empezará su —previsiblemente— largo proceso, pero nada más, porque más allá del arranque no hay nada todavía. Puede decidir que empezará por hacer una entrevista a tal persona, o por leer tal artículo, pero no sabe en qué ramificaciones se prolongarán estos movimientos : pensar se hace siempre a ciegas, “ par tâtonnements ” (Charbonnier, 2009, p. 199).

Lo único que se puede contar *a priori* del método de una investigación en filosofía, o en filosofía de la educación, es que consiste en “ leer, pensar y escribir ” (Trilla, 2005), o sea, una tautología, o un pleonismo, más allá del cual no iré. De momento, suscribo al lema de Trilla ; la dimensión metodológica de la investigación llegará al final, en forma de reflexión. No es que la filosofía no tenga método, es que si lo hay sólo puede contarse *a posteriori*, porque nadie puede prever cómo se desarrollará una investigación filosófica<sup>225</sup>: “ Car on ne peut rien dire d'avance, on ne peut pas préjuger de la recherche [...]. ” (Deleuze, DR, 186). La cuestión del método en filosofía es mucho más *metodográfica* que *metodológica*<sup>226</sup> ; si se llega a plantear, es siempre después de la experiencia, como “ para discutir entre amigos ”:

Quien está familiarizado con la práctica de la investigación en ciencias humanas sabe que, contra la opinión común, la reflexión sobre el método muchas veces no precede, sino que viene luego de la práctica. Es decir, se trata de pensamientos de algún modo últimos o penúltimos, para discutir entre amigos, y a los que sólo legitima una gran familiaridad con la investigación. (Agamben, 2010, p.9)

Si se habla del método, no es para justificar un camino que todavía no está trazado,

---

225 En el año 2009, *el Journal of Philosophy of Education* dedicó una edición especial a la cuestión del método en filosofía de la educación. Esta edición, a cargo de la investigadora Claudia Ruitenberg y titulada “What do Philosophers of Education do? (And how do they do it?)”, explora la filosofía como método de investigación (no la filosofía de la investigación). En su introducción, Ruitenberg refiere a la postura compartida por muchos filósofos de la educación que aseguran no tener método y reivindican por lo tanto su derecho a no hablar de ello. Sin embargo, si el método es el camino que tomamos para ir hacia aquello que anhelamos encontrar: no es que los filósofos de la educación no tengan método, sino más bien que “many others are able to identify their methods only in retrospect” (p. 317).

226 La metodología es *logos* del *método*, es decir, la separación del método de su contexto, la posibilidad de hablar del método antes de haber empezado a investigar. Por oposición, propongo la palabra “metodografía” para incidir en la escritura del camino, posterior a éste.

pero tampoco es con el objetivo de dirigir mejor investigaciones futuras, porque no hay buenos métodos, sino sólo métodos que resultan haber funcionado en determinados casos. A propósito del método que ha seguido el narrador de *À la Recherche du Temps Perdu*, de Marcel Proust, Gilles Deleuze dice:

Ce n'est pas que cette méthode était la bonne, c'est que cette méthode a bien fonctionné. Mais elle n'est pas universelle. Il ne faut donc pas dire: c'était la bonne méthode; il faut dire: c'était la seule méthode capable de fonctionner de telle façon que cette œuvre-là soit produite. (Deleuze, 2RF, p.44)

Pero entonces, ¿por qué hablar del método? ¿Qué interés puede tener relatar los caminos recorridos, si la experiencia no es extrapolable a otros casos? En todos los campos, no sólo en la investigación, esta cuestión resulta interesante. En ningún caso revelar los recorridos de la investigación es proporcionar una receta, pero puede llegar a inspirar a alguien. A veces simplemente ayuda saber que un investigador que admiras o respetas ha tenido las mismas dudas que tú, o ha seguido procedimientos parecidos<sup>227</sup>, quizás particularmente en aquellos momentos en los que el ánimo ha decaído. Porque investigar no es fácil: un doctorado puede hacerse en tres años, no tendría que ser tan difícil, pero sí lo es. Debería más fácil que antes, ahora la tecnología nos facilita el acceso a los datos, organizarlos ; deberíamos poder hacer un doctorado en menos tiempo. Pero los nuevos hábitos gnoseológicos que hemos cogido también tienen un lado oscuro :

Un estudiante de cualquier nivel se sitúa frente a un ordenador, en estos momentos, con la idea de que por fin ha llegado a sus manos el instrumento que debe *facilitarle* una empresa que siempre ha sido, y con justicia, considerada difícil: *aprehender* algo, operación siempre complicada en la medida en que las cosas por conocer siempre resultan más ignotas e intempestivas que las ya conocidas. (Llovet, 2011, p. 322)

No existe ningún aparato que piense en nuestro lugar, sin embargo actuamos como si fuera el caso: “ahora, los aparatos de las nuevas tecnologías eclipsan las virtualidades de nuestra inteligencia y tienden a substituir nuestra potencia intelectual por la de las máquinas.” (Llovet, 2011, p.314) La tecnología “ agiliza ” los procedimientos, nos permite

---

227 “—Mi madre dice que leer es pensar —dijo Sofía—. No es que leemos y luego pensamos, sino que pensamos algo y lo leemos en un libro que parece escrito por nosotros pero que no ha sido escrito por nosotros, sino que alguien en otro país, en otro lugar, en el pasado, lo ha escrito como un pensamiento todavía no pensado, hasta que por azar, siempre por azar, descubrimos el libro donde está claramente expresado lo que había estado, confusamente, no-pensado aún por nosotros.” (Piglia, 2010, p. 251)

ganar tiempo, pero esto no siempre es una ventaja, porque investigar es una actividad de larga duración (llovet, 2011, p.311). Mi generación todavía ha estudiado sin internet, ha tenido que buscar libros sin “buscadores” o requiriendo la ayuda de seres humanos competentes. Nosotros sí hemos experimentado lo que es tener que esperar una semana para resolver una duda<sup>228</sup>. Pero los alumnos a los que he dado clase en la universidad, que tienen como mucho diez años menos que yo, no han tenido esas experiencias. La tecnología puede ser en ocasiones una aliada, pero su omnipresencia ha transformado nuestra manera de pensar, y es probable que la haya devaluado. No podemos hacer como si las nuevas tecnologías no existieran, pero yo he deseado en muchas ocasiones haber nacido veinte años antes para poder investigar de otra manera, porque la sensación que tengo es que la tecnología, más que ayudarme, me abruma<sup>229</sup>.

Las tecnologías de la información y la comunicación no sólo atentan contra inteligencia sino contra la intimidad, una condición indispensable para investigar<sup>230</sup>. El investigador actual está constantemente interrumpido por correos electrónicos y otros estímulos que lo desconcentran de su labor: “El paso del teléfono fijo, por ejemplo, al teléfono móvil no implica solamente la capacidad de ponerse en contacto con otra persona con mayor rapidez, sino también la capacidad de cualquier persona de ver interrumpida su intimidad en cualquier momento y en cualquier lugar.” (Llovet, 2011, p.310). Muchos de los jóvenes doctorandos de mi entorno hemos necesitado más de un “retiro” a lo largo del doctorado en el que poder reencontrarnos con nuestra investigación, retiro que se define básicamente por una desconexión de internet y del teléfono móvil. No consigo imaginarme cómo tiene que ser una investigación en la que el retiro es constante, como ha sido el caso de todas las generaciones anteriores de investigadores, pero no puedo evitar sentir nostalgia de esa situación, que desgraciadamente no he vivido. Yo mismo noto cómo mi capacidad de concentración ha mermado, me veo saltando de una ventana a otra en la pantalla del ordenador, levantar los ojos de un libro con mucha mayor frecuencia que antes<sup>231</sup>.

---

228 En la “P de Profesor” del *Abecedario*, Deleuze dice que las mejores preguntas que le hacían sus estudiantes eran las que se formulaban una semana más tarde, en la siguiente clase, no las que se hacían en el momento (A).

229 “Estos *achievements*, por más útiles y espectaculares que puedan resultar, abocan a los usuarios, inevitablemente, a un ahorro grande de inteligencia, de memoria y voluntad investigadora.” (Llovet, 2011, p.343)

230 El joven investigador Alberto Sánchez Rojo ha estudiado en profundidad la relación entre intimidad y nuevas tecnologías en la educación en su tesis doctoral *Educación y derecho a la privacidad en la sociedad del conocimiento* (2015). Creo que muchas de sus reflexiones valen para la actividad de la investigación en general.

231 El escritor Nicholas Carr hizo el experimento de desconectar durante un año de internet y a raíz de esta investigación, publicó el muy interesante *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains* (2011).



El estar permanentemente desconectado de nosotros mismos nos legitima para reproducir argumentos, teorías que no nos pertenecen, porque no hemos tenido el tiempo de hacerlas nuestras. Hoy escribir un artículo no tiene más misterio que resumir un par de libros y citar investigaciones que no hemos leído; sin embargo, la investigación es *recherche*, *re-cerca*, volver a buscar, o más bien volver a buscar después de haber buscado, porque todavía no *tenemos* nada, y por lo tanto, porque durante mucho tiempo, no tendremos absolutamente nada que decir sobre aquello que seguimos buscando:

Douceur de n'avoir rien à dire, droit de n'avoir rien à dire, puisque c'est la condition pour que se forme quelque chose de rare ou de raréfié qui mériterait un peu d'être dit.  
(Deleuze, P, p.177)

No tener nada que decir es justamente la condición para poder, algún día, decir algo que merezca la pena ser dicho. Sin embargo, la lógica de la visibilidad que rige la investigación es muy mal pensada: alguien que no habla es sospechoso de no estar pensando, investigando, trabajando. De la misma manera, los alumnos que “participan” en clase se ganan la simpatía del profesor, mientras que los que permanecen callados resultan dudosos. No obstante, me parece mucho más sospechoso quien siempre tiene algo que decir<sup>232</sup>.

Además de la presión constante por no quedarse en blanco, se espera del doctorando que sea original, que produzca novedad, que innove. ¿Qué es lo que se entiende aquí por “novedad”? La novedad que se le exige al doctorando tiene que ver con lo inédito, lo inaudito. Esto se puede entender en investigaciones científicas —la curación de un virus, la creación de gotas de agua que rebotan— pero no en humanidades. El investigador en humanidades también produce novedad, pero se trata de un concepto bien distinto. El pintor Henri Matisse pintó una serie de cuadros de Notre-Dame de París desde su estudio, en dos períodos que reunidos abarcan veinte años: 1894-1907, y luego en 1913. No es exactamente una serie, como la de la catedral de Rouen pintada por Gustave Monet; a partir del año 1902, Matisse introduce un cambio muy visible: empieza a pintar una parte de su edificio, desde donde vislumbra Notre-Dame. El pintor dice que vuelve una y otra vez a la catedral porque forma parte de su vida, y llega a decir: “Je ne m'en lasse jamais. Pour moi c'est toujours du nouveau.” Notre-Dame, la han retratado cientos de pintores antes de Matisse, y

---

232 “¿Cuál es la relación entre pensar, enseñar y publicar? [...] He pasado años enormemente intrigado por el hecho de que existan universitarios que no desean publicar, o que incluso se muestran reacios a la hora de hablar acerca de lo que saben. [...] Es posible ser un gran pensador y no haber publicado nada”. (Waters, 2004, 78 y 81 en Llovet, 2011, 178)

sin embargo lo que Matisse produce es novedad. Creo que la novedad a la que los investigadores en humanidades podemos aspirar algún día a producir tiene que ver con la de los cuadros de Notre-Dame<sup>233</sup>.

Plantear semejante figura del joven investigador es un gesto atrevido, sobre todo teniendo en cuenta que la propuesta proviene de una aprendiz —es decir inexperta— en investigación. Poder no hablar, poder decir o hacer lo que otros muchos ya han hecho antes, poder permanecer en la ambigüedad de un problema, sin hacer prevalecer ningún camino... Francamente, ¿cómo iba a ser eso aprender a investigar? Obviamente, también forma parte de la gimnasia el privilegiar unas respuestas en detrimento de otras, comunicar resultados en congresos, publicar artículos. Pero sin estudio —y estudiar es una actividad silenciosa, improductiva, que nadie puede hacer en el lugar de otro—, lo que llega a publicación no tiene sentido.

Intuimos que muchas de las características de la investigación primeriza que se describen aquí no desaparecen con el tiempo, bien al contrario. Recordamos que, en el *Menón*, los conceptos que se han traducido por “aprendizaje” e “investigación” son prácticamente equivalentes; la razón de este solapamiento estriba en que “[...] algunas actividades, como las indagaciones intelectuales, siempre son actividades de aprendizaje” (Oakeshoot, 2009, p. 67) Hay un aprendizaje de la investigación, pero a lo que se prepara el aprendiz de investigador es probablemente... a seguir aprendiendo —me parece que está claro que no me estoy refiriendo al “aprendizaje a lo largo de toda la vida”. Investigar es una actividad que no permite descansar para disfrutar de lo aprendido, sino que siempre está empujando a aventurarse más allá. Esta manera de entender la investigación choca con la pedagogía moderna (aunque no sólo con ella<sup>234</sup>), de ahí su ambivalente relación con la filosofía de la educación. En pedagogía, es preciso apostar por opciones, y planear, programar, intervenir en el mundo educativo con las ideas claras y con decisión. La tarea pedagógica es absolutamente necesaria, porque nadie puede vivir eternamente como Bartleby, el personaje de Herman Melville, que no se decide, que no prefiere, o que prefiere no hacer, que prefiere no preferir. Pero la acción no es humana si no hay deliberación, si no

---

233 Estas observaciones se basan en mi visita a la exposición “Henri Matisse: In Search of the True Painting” del Metropolitan Museum of Art, Nueva York (4 de diciembre 2012 – 17 de marzo 2013).

234 Este procedimiento puede ser mal visto incluso en disciplinas como la filosofía. En su libro *Bíos. Biopolítica y filosofía*, el filósofo italiano Roberto Esposito critica al filósofo francés Michel Foucault por no decantarse por una sola concepción de poder, ya que sus reflexiones parecen oscilar entre dos concepciones. El objetivo de su libro consiste precisamente en “desambiguar” la postura de Foucault. Pero lo que Esposito oculta con su ajuste es todo lo que se muestra en la ambivalencia mantenida por Foucault: no es que Foucault no consiguiera elegir, sino que probablemente había llegado a un núcleo problemático, que exigía, como tal, un tratamiento ambivalente.

creamos momentos en los que podamos sostener varias posibilidades a la vez sin optar por ninguna, si no hacemos el esfuerzo de imaginar otros guiones. Porque en el terreno de la educación no hay *una* Verdad, sino procedimientos, acciones, procesos que resultan funcionar o no funcionar a *posteriori*, y que no tienen porqué dar el mismo resultado incluso en situaciones similares. Por eso, la investigación en educación tiene que poder albergar un espíritu filosófico, que tome el tiempo de viajar de un guión a otro, de escuchar, de sentir, de saborear las situaciones educativas en y por sí mismas. Quizás sería bueno que la pedagogía se pusiera a re-aprender a dejar de lado, en determinados momentos, el ojo calculador, el filtro pragmático, para poder *estudiar*.

## Reflexiones finales

Esta primera experiencia de investigación es una penosa travesía. Todos los aprendizajes son costosos, pero en este caso, un sentimiento permanente de inconformismo mezclado con impotencia acentúa la cuesta: no me conformo ni con mi “estilo” ni con la manera en la que se supone que debería investigar. Este sentimiento de inconformismo se debe en parte a un perfeccionismo desmesurado, pero no solo: siento una tensión constante entre el deseo y el deber, entre la ética y la moral (entre el *must* y el *have to*): rechazo el modelo de investigación al que debería amoldarme pero tampoco me atrevo a seguir otro... porque no hay “otro”.

A veces me pregunto si la figura del *investigador* es sostenible: dedicar la mayoría del tiempo a investigar, ¿es posible?, ¿es necesario?, ¿es deseable? Honestamente, creo que no se puede estar permanentemente buscando, sin descanso. Yo no he conseguido hacerlo. Durante mucho tiempo, pensé que era un problema de voluntad, que me había dejado ganar por la pereza, porque hay días, incluso semanas, en las que no he trabajado bien, o casi, o nada. Y de repente, ocurría una explosión dentro de mí: un torrente de sensaciones, imágenes, palabras, me invadían. Mi reacción siempre ha sido la de ponerme a escribir inmediatamente, cada vez que venía una idea, para no olvidarlo. (Con el tiempo entendí que lo que debería probar es lo contrario: no escribir, quedarme con esa sensación para dejarme traspasar por ella. Y luego, si acaso, escribir<sup>235</sup>.) Ahora que empiezo en serio a *escribir*, me

235 Con el objetivo de profundizar en el concepto de “artesanía”, seguí un curso de artesanía del cuero. Había planeado desempeñar dos papeles a la vez: aprendiz e investigador sobre el aprendizaje. Avisé al profesor que probablemente apuntaría muchas más cosas que el resto de alumnos. Me contestó: “como quieras, pero me da pena porque no disfrutarás plenamente del curso”. La primera hora, apunté muchas cosas,

doy cuenta de que cuando pensaba no estar investigando, sí lo estaba haciendo; pero además, también me doy cuenta de que hay cosas que han cambiado en mí.

El filósofo de la educación Paul Smeyers estima que el investigador académico se parece al detective (2010): ambos quieren dominar el caos mediante el conocimiento, para lo cual suelen proceder de forma metódica; de hecho, decimos que los detectives “investigan”, llevan “investigaciones” criminales en las cuales de lo que se trata es de buscar la verdad. Los filósofos de la educación Pieter-Jan Decoster y Nancy Vansieleghem ven en el policía Pharaon, protagonista de la película *L'Humanité* (Dumont, 1999), un investigador de una índole muy particular, que escapa a las concepciones tradicionales de esta figura : el “human researcher”.

Pharaon es encargado de investigar un caso de violación y asesinato de una niña. Al final de la película, el criminal es arrestado, pero no por Pharaon, como debería ocurrir. Y sin embargo, el policía Pharaon se relaciona con el criminal, y sabe que lo es. Sin duda, es un curioso personaje: se comporta de manera extraña, habla como un idiota, está al límite de la normalidad. Pharaon no tiene “expertise, attitude and agency that makes someone a successful police detective. Or a successful researcher” (Decoster y Vansieleghem, sin fecha). El policía vuelve sobre el lugar donde la niña desapareció, pero no para tomar huellas o hacer fotografías: corre, grita, se tumba en el suelo. Convoca al sospechoso en su despacho, pero no le interroga; en vez de ello, le observa, le huele la nuca: “He uses the self in a non-intellectual, physical and emotional way. His body touches the world instead of trying to understand it”. Cuando su jefe le da la noticia del crimen, Pharaon está visiblemente afectado, una actitud poco recomendable y nada eficaz para investigar. Y no conseguirá calmarse, al contrario: a través de cada gesto, se impregna, se empapa de la violencia del crimen. Pero, ¿qué es lo que busca Pharaon, si tiene al criminal delante y no lo arresta? Decoster y Vansieleghem prestan atención al título de la película, “la humanidad”: su hipótesis es que Pharaon busca humanidad en ese acto tan violento, que él no alcanza a comprender, que sólo puede sentir.

Pharaon no interviene en la realidad, tampoco la interpreta, sino que la siente, se preña de ella. Se deja afectar por todo lo que envuelve el asunto del crimen, y lo interesante, para una reflexión sobre la investigación, es que sus reacciones visibilizan

---

pero fui dejando el cuaderno a medida que me iba metiendo en las tareas. Me di cuenta no sólo de la gran verdad que había dicho el profesor, sino además de que vivir plenamente el curso, sin apuntar, sin pensar en la investigación, acababa generando, a veces días, semanas más tarde, intuiciones y reflexiones valiosas. Entonces reparé en mi obsesión por apuntarlo todo, y traté, desde aquel momento, de cambiar algo en mi relación con la escritura de anotaciones.

cosas en las que no repararíamos a través del *modus operandi* de una investigación criminal tradicional. No sé exactamente en qué sentido, pero me parece que Pharaon puede inspirar la investigación en humanidades, y en particular en filosofía de la educación. Pharaon es un investigador, pero no en el sentido en el que solemos entenderlo. No se pasa la vida en el despacho, hasta las tantas de la madrugada, tampoco efectúa decenas de llamadas telefónicas, ni corre de un sitio a otro, como los detectives de las ficciones. Le vemos hacer la compra con su madre, dar una vuelta con sus amigos, tener sexo con su vecina, montar en bici, ir a su huerto, etc. Todas estas escenas no revelan nada acerca del crimen, son momentos de la vida cotidiana de Pharaon, y sin embargo, en esa cotidianeidad Pharaon permanece conectado con su investigación.

Hay una imagen que me persigue a pesar de que ejemplos como el de Pharaon me demuestren su invalidez: el investigador modélico, que pasa la mayor parte de su tiempo haciendo “cosas de investigador” —leer mucho, sacar conclusiones, comunicar los resultados. Yo nunca he conseguido establecer una rutina de este tipo: hay días en los que he trabajado durante horas, llegando a olvidarme del tiempo social y biológico —“la horas de comer”, y comer—, y otros muchos en los que no he conseguido salir de la postura del ángel melancólico de Albrecht Dürer. Pero me he ido dando cuenta de que esos momentos de “distracción”, en los que aparentemente estaba perdiendo el tiempo, han cumplido un papel en mi investigación. Diría incluso que las aparentes “desconexiones” me han permitido conectar con la tesis doctoral, de otra manera, como entrando por otra puerta.

La investigación en filosofía de la educación puede llegar a producir una sensación de aislamiento del “mundo real”. Pensamos sobre educación, pero podemos tener la sensación de que nuestra reflexión no toca nada real, ni proviene de nuestra experiencia en el mundo. En ocasiones, esta desagradable sensación alcanza los límites de lo soportable: confieso que he querido abandonar el doctorado, porque sentía que no tenía ningún sentido lo que estaba haciendo —sentía que el doctorado me alejaba de la vida. Ahora me alegro de haberme dejado distraer por otros asuntos<sup>236</sup>, sólo ahora lo comprendo, como, de alguna manera, le

---

<sup>236</sup> Hay dos cosas que me han ayudado a permanecer en el doctorado: las distracciones y la enseñanza (que algunos consideran como una distracción de la tesis, pero que en mi caso ha consistido más bien una ocasión muy especial para estar en ella de otra manera). Una de las distracciones ha sido la danza: inicié un aprendizaje de la danza oriental a los pocos meses de empezar la tesis, que ha tenido, contra todas mis expectativas, notables repercusiones en mi investigación. La docencia me ha permitido combatir la soledad y la sensación de sin sentido de la investigación. A pesar de la constante presencia de los otros (en las lecturas, congresos, seminarios), investigar es una actividad extremadamente solitaria que, creo, puede llevar hasta la locura. Enseñar ha sido para mí una especie de terapia, porque es al preparar las clases y darlas que he sentido, en cada ocasión, que mi investigación no era solo “mía” y que necesitaba de la presencia de otros seres humanos para seguir desarrollándose.

ocurre al narrador de *À la Recherche du Temps Perdu*, quien consigue finalmente —el autor, Marcel Proust— escribir la novela gracias a la vida mundana que ha alimentado su pensamiento: una gran obra, dice el narrador proustiano, no es el resultado “d'une éducation modèle, académique, à la Broglie, mais de la fréquentation des 'pesages' et des grands bars” (Proust, 1989, p. 186). Pharaon y el narrador del Proust no pueden evitar distraerse, no llegarán a aquello que buscan ni más rápido ni mejor porque lo estén buscando activamente. La verdad que buscan estos investigadores, si es que lo que están buscando puede llamarse así, suele llegar —si es que llega— por medio de “distracciones”, es decir, en cosas que aparentemente no tienen ninguna conexión con la actividad principal, *et pourtant...*

El acento de la investigación suele recaer en el conocimiento del objeto, pero investigar, sobre todo si la investigación es “humana”, tiene —¿sobre todo?— efectos en el investigador. El pedagogo —en el sentido de educador que reflexiona sobre su propia labor— francés Fernand Deligny encaja completamente en esta figura del investigador problematizador, humano, que tratamos de describir. Fernand Deligny es probablemente uno de los últimos pedagogos-artesanos de nuestro tiempo —lo cual tiene mérito, ya que en la época en la que vivió, pleno siglo XX, este estilo de pedagogía artesanal ya estaba desde hace décadas en vías de extinción. Deligny escribe sin cesar: es su manera de recomponerse. Deligny tiene la piel fina: es poroso a todo lo que vive con los niños con los que trabaja, socialmente marginados por su comportamiento inusual, por su a-normalidad. En una carta, escribe al filósofo francés marxista Louis Althusser que el objeto real que hay que transformar no son los niños, sino nosotros, los “educadores” (Deligny, 2007, p.24). Deligny le da la vuelta a la pedagogía: no la usa como un recurso para difundir la normalidad desde la normalidad, sino para pensar en qué consiste “ser humano” desde los márgenes de ese concepto tan abstracto que es “la humanidad”. Deligny no escribe para definir teorías y diseñar programas, sino para entenderse a sí mismo como investigador-educador, como pedagogo-artesano<sup>237</sup>, y poder seguir trabajando.

---

<sup>237</sup> Deligny publica en el año 1945 una colección de aforismos destinados a aconsejar los educadores: *Semilla de Crápula*. El libro se agota rápidamente y le proponen al autor una reedición. Pero Deligny no se siente cómodo con la idea de reeditar el libro “sin decir nada”: escribe un prólogo en el que se muestra durísimo consigo mismo. Deligny se reprocha haber sido pequeño-burgués cuando esta pretendiendo todo lo contrario, y no haber prestado atención suficiente a los niños con los que trabajaba. La reedición se hace finalmente cinco años más tarde de lo previsto. Entonces, escribe un segundo prólogo, menos virulento, en el que decide no publicar el primero. En dicho prólogo, Deligny se refiere más a la escritura que a su trabajo, y aconseja a los lectores no darle más importancia de la que tiene: un texto refleja la atmósfera de un determinado momento, y ya está caminando hacia otras composturas. Merece la pena leer los tres textos: la obra original y sus dos prólogos, porque conforman una buena muestra de la dinámica de su escritura. Para Deligny, la escritura tiene un poder transformador, que se acentúa si uno está

Leer a Deligny es penetrar en la intimidad de la investigación, dimensión a la que los lectores no solemos acceder. Deligny no habla exactamente de sí mismo: habla de lo que le pasa en singular, pero todo lo que le ocurre podría estar pasándole a otro. Sin embargo, su escritura es opaca: el lector se queda a las puertas de la intimidad de la investigación. Leer a Deligny no es leer a Montaigne, probablemente también porque muchos de los textos de Deligny a los que podemos acceder ahora no estaban pensados para ser leídos. La intimidad que nos llega es *ruidosa*, no la distinguimos clara y distintamente, probablemente como tampoco podríamos llegar a distinguir la nuestra. Al igual que en fotografía, el ruido no está bien visto en las tesis doctorales<sup>238</sup>: precisan de maquillaje en los que ahogar los defectos. (Me encantaría que el maquillaje de la mía fuera discreto, que permitiese vislumbrar las venas, los granos, las arrugas, las rojeces de la membrana que la sostiene.)

Colocar en primer lugar la pregunta *¿En qué consiste investigar en filosofía de la educación sobre el aprendizaje?* es, de alguna manera, una forma de dejar traspasar algo de ruido. (Es evidente que la primera parte de la tesis tal y como está en su versión “definitiva” no está escrita tal cual se tejió —o más bien, se fue tejiendo— pero aún así, me parece que el lector puede llegar a escuchar, si tiende la oreja, algo de ruido.) La pregunta es real, surge de las tripas; es una mezcla de desidia y de excitación. Está entre el “pero ¿qué diablos estoy haciendo?” y el “¡aquí hay algo!”. No es *la* pregunta de mi investigación —¿o sí?—, sino la que me permite arrancar de nuevo, calentar para escribir. Ahora que finaliza esta parte, siento que las imágenes, ideas, conceptos, ambigüedades, escenas recorridas desde el principio del doctorado se desperezan. Esta primera parte ha sido como el sueño de una larga noche; lo que está por llegar, a partir del capítulo siguiente, está inspirado en los primeros minutos de la mañana, esos minutos mágicos que están entre el sueño y la vigilia, que siguen empastados con la atmósfera onírica. Espero no perder ese color, tono, esa textura obtenida tras la operación de revelado efectuada a lo largo de estas páginas.

Tengo una sensación ambivalente. Por una parte, me siento frustrada por el sin sentido de esta aventura: no sólo atisbo que mi tesis doctoral no aportará nada significativo al campo teórico de la filosofía de la educación —ahora puedo contestar a aquel profesor que mi investigación no resolverá ningún problema educativo real—, sino que siento un

---

dispuesto a releerse, a volver sobre sus pasos. Escribir es el complemento esencial de su investigación en el terreno (Deligny pasaba mucho tiempo en su despacho, siempre después de haber pasado, y *porque* había pasado, mucho tiempo con los niños y los educadores de su equipo): le permite apreciar qué cambios están ocurriendo en él.

238 En el capítulo “The murmur of the world” de su libro *The community of those who have nothing in common*, el filósofo americano Alphonso Lingis aboga por rescatar los “ruidos de fondo”, oponiéndose a la fuerte tendencia actual de “limpiar” el sonido (1994).

vacío formativo. Tener casi treinta años y sentir que no tengo oficio me resulta angustiante. Porque no sé si esto de la investigación y del profesorado es un oficio: no sé hacer nada con mis manos, con mi cuerpo, no podría transmitirle nada a nadie, enseñar a hacer “algo bien” a nadie. Ésa es la sensación que tengo ahora. Pero hay otra parte de mi ser que se siente feliz en esta primera experiencia investigadora. Siento que otras puertas se abren, que no tienen porqué tener que ver con la academia, aunque sí con la tesis doctoral. No soy muy consciente de todo lo que significa: todo lo que vemos es actual, pero hay mucho más, una potencia que, quizás, tomará algún día cuerpo y estallará en eclosiones insospechadas —“Le fruit, c'est l'actualisation d'une connaissance virtuelle qui fut plantée un jour, sans qu'on en ait conscience parfois” (Charbonnier, 2009, p.83). Al menos sé que he ejercitado el músculo de mi pensamiento, que se ha revelado, a lo largo de esta travesía, ser no sólo intelectual sino corporal. Esta primera experiencia de investigación tiene efectos en mí, ha cambiado algo; que acabe afectando o no a otros seres humanos quizás ya no dependa —exclusiva ni esencialmente— de mí. No obstante, no puedo evitar pensar, cuando leo lo siguiente, que ojalá no sea mi caso: “Se convocan lecturas de tesis de doctorado que nunca leerá nadie ni cambiarán en forma alguna el estado presente de de nuestros modos de vida intelectual, particular o pública.” (Llovet, 2011, p.241)





# Transición

Hemos llamado provisionalmente la disciplina que se ensaya en este ejercicio de investigación que es la tesis doctoral “filosofía pedagógica”. No se trata de una rama de la filosofía que pudiéramos identificar por un método o por unos contenidos propios, de ahí que prefiera no llamarla “filosofía *de* la educación”: la filosofía, no importa cual sea el objeto sobre el cual recae momentáneamente su atención, tiene pretensiones educativas, que además no deja de pensar. El adjetivo “pedagógica” añadido a “filosofía” subraya el hecho de que en el contexto de la presente investigación tratamos de acercarnos filosóficamente al objeto “aprendizaje”, tradicionalmente ligado a la educación, para reflexionar sobre su dimensión educativa.

Desde las primeras teorías psicológicas del aprendizaje, y pasando por los textos fundadores de la llamada “sociedad del aprendizaje”, hemos identificado la función principal del aprendizaje tal y como lo conocemos hoy: pretende poner los ciudadanos al servicio de las necesidades cambiantes de la sociedad. El aprendizaje es aquello por lo que hemos de pasar cada vez que nuestra fuerza de trabajo es requerida en un contexto nuevo, lo cual puede ocurrir en cualquier momento (de ahí el concepto de “aprendizaje a lo largo de toda la vida”), y exige por nuestra parte una respuesta inmediata (de ahí que no podamos permitirnos depender de la figura del maestro, como sugiere el lema “aprender a aprender”). Este concepto de aprendizaje viene impuesto por una determinada lógica económica que pretende ordenar lo social, no es producto *de* ni ha sido revisado *por* una reflexión genuinamente pedagógica, que estudie la educación en sí y para sí. Prueba de ello son los efectos del concepto social de aprendizaje, que, contrariamente a lo que la palabra “aprendizaje” podría sugerir, son profundamente de-formativos, en la medida en que contribuyen, en palabras de Richard Sennett, a la corrosión del carácter, es decir, “el proceso de fragmentación biográfica que las nuevas exigencias del mercado laboral mundializado provocan en las vidas personales de los trabajadores” (Pardo, 2004, p. 415).

“Aprendizaje” tiene dos traducciones inglesas: “learning”, como en la expresión

“learning society”, y “apprenticeship”. Siguiendo la pista indicada por la lengua inglesa, nos preguntamos si el *apprenticeship* podía sugerir un concepto de aprendizaje alternativo al que fomenta la “learning society”. Nuestras digresiones nos han llevado a una determinada imagen del aprendizaje, compuesta por un maestro y un aprendiz: una persona experimentada, es decir competente en lo que hace, el maestro, inicia a alguien no experimentado, aprendiz, en su disciplina. Entre el maestro y el aprendiz hay una materia, que deviene otra en la relación que se teje entre ambos; hemos podido intuir que la materia que deviene otra no es solo la madera que se transforma en mueble, o el cuero que se convierte en bolso, sino también el *ethos* del aprendiz.

El *apprenticeship* no parecía ser el mejor candidato para sugerir una alternativa al *learning*, ya que designa un período de formación laboral y que la sociedad del aprendizaje es un proyecto precisamente orientado en una determinada lógica del mercado laboral. Sin embargo, en el *apprenticeship* hemos detectado una dimensión educativa que choca con la actual concepción del *learning*: por una parte, el concepto que proponemos de aprendizaje incluye forzosamente la presencia del maestro, cada vez más ausente en la *learning society*; por otra parte, tiene un efecto formativo en el carácter. (De hecho, sentimos que ambas dimensiones están conectadas, que el efecto formativo del aprendizaje en el carácter está íntimamente vinculado con la presencia del maestro; habrá que verlo.) Si intuimos que el aprendizaje pensado como *apprenticeship* forma el carácter, ¿en qué consiste esa formación?, ¿cómo describirla? Si hablamos de formación, es que hablamos de un proceso que arranca de una ausencia de forma para acabar en una forma, o de una determinada forma para acabar cogiendo en otra forma. Una manera de profundizar en esta imagen del aprendizaje sería preguntar por los confines temporales del aprendizaje: ¿cuándo empieza el aprendizaje?, y ¿cuándo acaba el aprendizaje? Porque, acordémonos del Menón de la obra de Platón: parece que no basta con que el aprendiz y el maestro compartan un mismo espacio y tiempo, lo que hemos llamado aquí una situación de aprendizaje, para que haya aprendizaje; y quizás la separación del maestro y del aprendiz no indique necesariamente el final del aprendizaje.

La segunda parte de la tesis doctoral pretende profundizar en esta imagen de aprendizaje, que todavía está en un estado nebuloso, a partir de algunos motivos que han emergido en esta primera parte y alrededor de los cuales podemos empezar a organizar las ideas dispersas del primer momento de investigación —pues gran parte de las reflexiones que han precedido el ejercicio de orientación, es decir la primera parte, resuena en este

incipiente concepto de aprendizaje. He constatado que dos motivos se repiten en el conjunto de reflexiones de la primera fase de investigación (la fase que precede la escritura de la primera parte): el “ aprendizaje de signos ” y la “ ficción ”. El aprendizaje de signos es una expresión que acuña el filósofo Gilles Deleuze a propósito de la obra de Marcel Proust *À la recherche du temps perdu* que parece evocar el comienzo de un aprendizaje ; la ficción es un motivo que ha tomado cuerpo a partir de diversas fuentes, y que podría coincidir con el final de un aprendizaje filosófico. (Porque, aprovecho para decirlo ahora, soy consciente de que hablo más o menos indistintamente de aprendizaje y de aprendizaje filosófico : no consigo saber si solo me refiero al aprendizaje filosófico o al aprendizaje en general, o a determinados aprendizajes, más bien me parece que estoy tratando de ampliar el sentido de lo que se suele entender por “filosofía” y “aprendizaje filosófico”. Los aprendizajes que tomo como referencia en la tesis doctoral son aprendizajes de “ pensamiento ”, también en un sentido del pensar más amplio que lo habitual.) Entonces, en el primer y tercer ensayo, exploraremos los confines temporales del aprendizaje a partir de los motivos “ aprendizaje de signos ” y “ ficción ”.

La pregunta por los confines temporales del aprendizaje no está motivada por una intención de saber *cuánto dura* el aprendizaje, eventualmente para poder programarlo. En la sociedad del aprendizaje, el aprendizaje se inicia cuando la fuerza del trabajador es requerida en un contexto nuevo, y acaba cuanto antes, porque el tiempo de aprendizaje es tiempo “perdido”, tiempo improductivo, y urge ponerse a producir cuanto antes. O, al contrario, el aprendizaje se eterniza, porque resultará siempre más ventajoso para la empresa pagar a un aprendiz —becario es la palabra moderna— que a una persona competente. La sociedad actual fomenta la producción en serie de aprendices que en cualquier momento pueden adaptar su fuerza de trabajo a cualquier proyecto, y por lo tanto, no son susceptibles de adquirir pericia ni de gozar de la seguridad (no solo de empleo) que proporciona el dominio de un oficio. El aprendizaje es entonces eterno en un sentido y extremadamente breve en otro, pero no tiene temporalidad propia, sino externa. De alguna manera, cuando preguntamos por los confines temporales del aprendizaje, tratamos de conectar con la temporalidad propia del concepto incipiente de aprendizaje.

Más bien, preguntar por cuando empieza y cuando acaba el aprendizaje es intentar averiguar qué es lo que nos indica que ha empezado y acabado. Si intuimos que el concepto de aprendizaje que estamos ensayando tiene efectos formadores en el carácter, ¿cómo sabemos que ha empezado a formarse el carácter ?, ¿Y qué nos indica que el carácter ha

llegado a su forma ? Una posible respuesta sería : cuando así lo decreta el maestro. Y precisamente el maestro, cada vez más ausente en la *learning society*, será la figura central del segundo ensayo: nos preguntaremos cual es su papel del maestro en el aprendizaje pensado como *apprenticeship*.

La segunda parte está entonces compuesta por tres ensayos: el primero versa sobre el comienzo del aprendizaje, el segundo sobre el papel del maestro en el aprendizaje, el tercero sobre el final del aprendizaje. El cambio de terminología también indica que la segunda parte de la tesis está a otro nivel, tiene un ritmo, una intensidad diferente de la primera parte. Son “ensayos”, porque de lo que se trata realmente en cada uno de ellos es de *ensayar* un aspecto del concepto incipiente de aprendizaje. Se pueden considerar como tres “zooms”, tres aumentos de tres zonas pertenecientes a la misma imagen, por lo tanto es más que probable que algunas reflexiones se repitan de uno a otro ensayo.





## **SEGUNDA PARTE**

# **EL APRENDIZAJE: DEL SIGNO A LA FICCIÓN**





# Ensayo 1

## El aprendizaje de signos

La imagen de aprendizaje de la que nos ocupamos está compuesta por un maestro y un aprendiz afanados en hacer devenir una cosa en otra. Pero, ¿cuándo y cómo empieza *exactamente* el aprendizaje? Quizás cuando el maestro comienza a hacer aquello que sabe hacer bien en presencia del aprendiz. Pero acaso eso no sea suficiente: el baile no empieza necesariamente con el principio de la música; puede que tarde un poco, y puede incluso que el movimiento generado en la bailarina no sea todavía un baile. Sentimos que algo tiene que ocurrir del lado del aprendiz, pero ¿qué?

El jefe se encuentra abstraído en delicadísima labor de talla; tiene en sus manos un trozo de madera, en el que van apareciendo y destacándose admirables figuritas de relieve. El aprendiz que está a su lado, y sigue con extrema curiosidad y simpatía la faena, demuestra claramente el interés en sus abiertos ojos, en su boca contraída, y hasta en ciertos movimientos leves de las manos, cuyos dedos instintivamente simulan el movimiento de las manos del artista. (Ribera, 1910, p. 165)

Puede que estemos invocando un misterio donde no lo hay: todos los niños imitan a los adultos que tienen alrededor; es una característica fundamental de nuestro ser. Nuestros primeros aprendizajes son por imitación: comer (en vez de ingurgitar), ir al baño (en vez de dejar rienda suelta a los esfínteres), hablar (en vez de hacer ruido) etc<sup>239</sup>. Podríamos entonces tantear: el aprendizaje empieza cuando el aprendiz *imita* al maestro que se encuentra haciendo aquello que saber hacer bien. Pero incluso la imitación tiene su propio

---

239 “ C'est que l'homme doit tout apprendre sur son corps, absolument tout : on apprend à marcher, à se moucher, à se laver. Nous ne saurions rien faire de tout cela si on ne nous le montrait pas. Au départ, l'homme ne sait rien. Rien de rien. Il est bête comme les bêtes. Les seules choses qu'il n'a pas besoin d'apprendre c'est respirer, voir, entendre, manger, pisser, chier, s'endormir et se réveiller. Et encore ! On entend, mais il faut apprendre à *écouter*. On voit mais il faut apprendre à *regarder*. On mange mais il faut apprendre à couper sa viande. On chie mais il faut apprendre à aller sur le pot. On pisse mais quand on ne pisse plus sur les pieds il faut apprendre à *viser*. ” (Pennac, 2012, p. 37)

misterio:

La reproduction du Même n'est pas un moteur des gestes. On sait que même l'imitation la plus simple comprend la différence entre l'extérieur et l'intérieur. Bien plus, l'imitation n'a qu'un rôle régulateur secondaire dans le montage d'un comportement, elle permet de corriger les mouvements en train de se faire, non pas d'en instaurer. (Deleuze, DR, p. 35)

En primer lugar, hay movimiento, y sólo después se corrige éste. ¿De dónde parte entonces ese movimiento genuino? ¿Qué es lo que pone los dedos del aprendiz en movimiento, o lo que abre sus ojos? Una respuesta rápida, aunque nada evidente, podría ser: la voluntad. Probemos: el aprendizaje empieza cuando el aprendiz *quiere* imitar al maestro, que está ocupado en hacer lo que sabe hacer. Según Hannah Arendt, “ninguna capacidad del espíritu” como la voluntad “se ha visto cuestionada y refutada con tanta persistencia por una serie tan impresionante de filósofos” (2002, p. 240). Pero al pedagogo quizás no le importe tanto dar con la mejor definición de la voluntad, sino asegurar que ésta marche a buen ritmo y en una buena dirección. El ordenador de la educación no puede dejar el concierto de aprendizajes en manos del incierto dinamismo de las voluntades: hay que procurar que la voluntad no esté parada, ni tampoco se disparete.

Si la referencia a la voluntad parece ineludible es porque del aprendizaje nos interesa su parte activa —a riesgo de olvidar que puede que no todo sea actividad en el aprendizaje— y la voluntad suele ser considerada como la sede del movimiento humano. La sociedad del aprendizaje fomenta la actividad probablemente como ningún otro proyecto global lo había hecho antes. Al mismo tiempo, en esta sociedad se percibe un sentimiento generalizado de no tener elección, lo cual parece paradójico, ya que la voluntad no mueve a los seres humanos como si fueran monigotes, sino que interviene en sus deliberaciones, decisiones, elecciones<sup>240</sup>. ¿En qué lugar queda la voluntad en una situación en la que estamos permanentemente empujados hacia la actividad? ¿Y cómo afecta este cuadro a nuestros aprendizajes?

---

<sup>240</sup> En *Las prisiones de lo posible*, la filósofa catalana Marina Garcés trata de entender qué nos ofrece, tanto a nivel teórico como en nuestra vida práctica, el concepto de “lo posible”, en un mundo en el que lo posible no parece ofrecer ninguna alternativa real: “Por eso las prisiones de lo posible son, en primer lugar, una experiencia: lo doble experiencia de la impotencia y la estupidez que invaden y monopolizan nuestra relación con el mundo cada vez que sentimos que “todo es posible... pero no podemos nada (más que escoger)” y que “todo se puede decir... pero no tenemos nada interesante que añadir” (2002, p. 15). Si la voluntad es, como suele entenderse, la sede humana del movimiento, y si la descripción que Garcés nos brinda tiene algo de verdad, entonces parece que la voluntad se ha reducido a su mínima expresión, que sólo cabe pensarla como un engranaje que enchufa las personas a un proyecto de vida no elegido, del que no se puede escapar.

Lo que nos interesa no es preguntarnos cómo llegar a la máxima movilización de la voluntad —o: cómo motivar a los alumnos— para obtener mayor rendimiento educativo; ésta es una pregunta de ingeniería pedagógica, y lo que tratamos de hacer aquí es *pensar* el aprendizaje. Lo que rescatamos aquí es un viejo problema filosófico: ¿cómo se pone el aprendizaje en marcha? ¿Cómo se inicia el movimiento del aprendizaje? En la imagen descrita por Ribera, que ilustra el aprendizaje que tratamos de pensar, ¿es la voluntad la que mueve los dedos del aprendiz, la que abre sus ojos? Si fuera realmente la voluntad la que mueve los dedos del aprendiz, ¿sería suficiente para que haya aprendizaje? Según el dicho, pareciera que cuando se quiere, se puede... Sin embargo, en la descripción de Ribera, no parece que el maestro esté motivando al aprendiz, ni tampoco que este último esté imitando voluntariamente al primero, sino que el aprendiz está *encantado*. Como si la danza de sus dedos y la apertura de sus ojos brotaran al margen de toda voluntad.

Apprendre concerne essentiellement les signes. Les signes sont l'objet d'un apprentissage temporel, non pas d'un savoir abstrait. Apprendre, c'est d'abord considérer une matière, un objet, un être comme s'ils émettaient des signes à déchiffrer, à interpréter. Il n'y a pas d'apprenti qui ne soit “ l'égyptologue ” de quelque chose. On ne devient menuisier qu'en se faisant sensible aux signes du bois, ou médecin, sensible aux signes de la maladie. La vocation est toujours prédestination par rapport à des signes. Tout ce qui nous apprend quelque chose émet des signes, tout acte d'apprendre est une interprétation de signes ou de hiéroglyphes. L'œuvre de Proust est fondée, non pas sur l'exposition de la mémoire, mais sur l'apprentissage des signes. (Deleuze, PS, pp. 10-11)

Este pasaje se encuentra al comienzo de *Proust y los signos*, libro que el filósofo francés Gilles Deleuze dedica a la colosal obra literaria *À la Recherche du Temps Perdu*, de Marcel Proust. Deleuze no es el único que se fija en esta joya de las letras, no obstante, mientras muchos otros estudiosos se han centrado en el papel de la memoria<sup>241</sup>, él anuncia desde el principio que le interesa otra cosa: “ Il s'agit, non pas d'une exposition de la mémoire involontaire, mais du récit d'un apprentissage ”, concretamente, de “l'apprentissage d'un homme de lettres” (p.10). Según Deleuze, lo que caracteriza este tipo de aprendizaje es que se trata de un aprendizaje de signos.

De momento, el pasaje citado se resiste a la comprensión, pero, a su vez, nos fuerza a

---

241 La memoria en la obra de Proust es una temática que no ha dejado de estudiarse : recientemente, Antoine Compagnon ha dirigido *Proust, la mémoire et la littérature* (2009) y Guillaume Perrier publicado *Proust et l'art de la mémoire* (2011).

pensar. En el pasaje citado, Deleuze refiere al carpintero y al médico, ambos artesanos, *demiergon* para los griegos clásicos<sup>242</sup>: “On ne devient menuisier qu'en se faisant sensible aux signes du bois, ou médecin, sensible aux signes de la maladie.” Unas páginas tarde, Deleuze escribe : “ On n'apprend jamais en faisant *comme* quelqu'un, mais en faisant *avec* quelqu'un ” (p. 32). La manera en que Deleuze aborda el concepto de aprendizaje parece estar cerca de nuestro concepto incipiente; de hecho, en su excelente traducción de *Proust y los signos* al inglés, Richard Howard traduce “ apprentissage ” por “ apprenticeship ” (2000)<sup>243</sup>. El guión de aprendizaje que plantea Deleuze a partir de Proust empieza por los signos: hay aprendizaje porque hay signos que nos ponen en movimiento. Habrá que detenerse en este concepto tan importante en el pensamiento de Deleuze, “ signo ”, que es a su vez una de las palabras más repetidas en la Recherche<sup>244</sup> (p.11). En las siguientes páginas, profundizaremos en esta propuesta de aprendizaje empezando por *Proust y los signos*, y pasando por otros textos de Deleuze. Abriremos el argumento a otras fuentes, no todas estrictamente filosóficas, e incluso en ocasiones no literarias. Este estudio desembocará en una propuesta de lectura del aprendizaje de los signos según tres momentos: el encuentro, la cautividad y la dinamización. El propósito de este ensayo es ver en qué medida el “ aprendizaje de los signos ”, entendido en la estela del pensamiento de Deleuze, resuena en nuestro incipiente concepto de aprendizaje y cómo nos permite seguir pensando la sociedad llamada del aprendizaje en la que vivimos.

## El signo en *Proust y los signos* : detonante del aprendizaje

Hay muchas formas de abordar la Recherche, pero a efectos de lo que nos interesa, que es lo mismo que interesó a Deleuze, destacaremos que relata el aprendizaje de un escritor<sup>245</sup>. Lo peculiar de este aprendizaje es que ocurre prácticamente sin querer, a pesar

242 Recordamos que “The word [...] used for craftsman is *demioergos*. This is a compound made between public (*demios*) and productive (ergon). [...] The *demioergoi* included, in addition to skilled manual workers like potters, also doctors and lower magistrates [...]” (Sennett, 2009, p. 22) y que en el *Menón*, Sócrates llega a la conclusión de que si quisiéramos que Menón fuera médico, lo mandaríamos con los médicos, o zapatero, con los zapateros (90c); es decir, que Sócrates pone como ejemplo el aprendizaje de la medicina y de la zapatería para pensar el aprendizaje de la virtud política.

243 Mientras que en la versión americana de *Diferencia y Repetición*, la palabra que sustituye “ apprentissage ” es “ learning ” (1994).

244 Siguiendo a Deleuze, nos referiremos de esta manera a la obra literaria de Proust.

245 La manera en la que Deleuze aborda la Recherche es realmente original, porque no se coloca desde el punto de vista del escritor, sino del narrador, es decir, en este caso, del aprendiz : “ Comme le souligne le spécialiste de la littérature française Robert Mauzi, Deleuze livre une lecture originale de la Recherche en privilégiant la temporalité du narrateur par rapport à celle, délaissée, de l'écrivain ; il n'interroge pas l'intentionnalité de Proust et se limite à un décryptage de son univers de signes [...] ” (Dosse, 2007, p.156). Hemos dicho que la Recherche “ relata ” el aprendizaje de un hombre de letras, y veremos con el

de que el aprendiz —el narrador— *quiera* realizar su primera gran obra literaria. Esto puede parecer contradictorio, pero sólo si nos representamos el tiempo del aprendizaje como lineal; una misma línea no puede empezar por la voluntad y, *a la vez*, por la ausencia de voluntad. Pero esta historia está tejida por varios hilos: uno que empieza con voluntad, y otro que empieza sin voluntad, o más exactamente, precisamente *porque* hay ausencia de voluntad.

El narrador de la Recherche quiere escribir una gran obra literaria; pero, en vez de ponerse a ello, se dedica a frecuentar salones, asistir a conciertos y obras de teatro, tener relaciones amorosas. La vida que lleva no es un modelo a seguir para convertirse en escritor ; él lo sabe, y esto lo hace sufrir enormemente: “Il vaudrait mieux fréquenter les gens profonds, et surtout travailler. Le héros de la Recherche exprime souvent sa déception, et celle de ses parents, devant son impuissance à travailler, à entreprendre l'œuvre littéraire qu'il annonce.” (Deleuze, PS, p.30) El narrador tiene constantemente la sensación de perder el tiempo: la Recherche puede considerarse como una colección de escenas aparentemente insignificantes, de las que el narrador queda preso, en lugar de hacer lo que tiene que hacer. No obstante, *al final* acaba comprendiendo que “il y a des vérités de ce temps qu'on perd” (p.30): resulta que sus aparentemente baladíes vivencias rebosaban de signos que le estaban iniciando, “ sin querer ”, en el arte de la escritura.

El aprendizaje del narrador no consiste en aprender técnicas de escritura y aplicarlas, sino en interpretar signos : “ Apprendre, c'est d'abord considérer une matière, un objet, un être comme s'ils émettaient des signes à déchiffrer, à interpréter. ” ¿Qué es lo que hay que entender aquí por “ signo ” ? Esta palabra nos remite directamente a la teoría lingüística que establece el signo como la reunión del significante y del significado, pero veremos que en la Recherche, el signo funciona de otra manera, y de hecho, Deleuze se aparta explícitamente del paradigma lingüístico. De momento, podemos decir que el signo del que nos ocupamos se compone de una parte visible y de otra invisible : si todo fuera visible en el signo, no habría nada que descifrar. El signo no se agota en lo que muestra, está señalando<sup>246</sup> algo. Pero algo es signo no solamente porque sea descifrable, sino porque *invita* a quien lo percibe a descifrarlo (si todo lo descifrable exigiera desciframiento, estaríamos investigando permanentemente). Algo es signo si in-quieta:

Quel est ce statut de cet objet non reconnu et pourtant rencontré ? Ce qui échappe à

---

tiempo que “ relatar ” no se ajusta del todo a la experiencia del lector de la Recherche, ya que, al leer, el lector re-actualiza el aprendizaje del narrador.

246 En francés, la proximidad entre “signal” y “signaler” es más sonora que en español.

la représentation, c'est le *signe*. Le monde extérieur devient intéressant lorsqu'il fait signe et perd ainsi son unité rassurante, son homogénéité, son apparence véridique. (Zourabichvili, 2011, p.40)

Ya podemos intuir porqué la pareja significante-significado no nos ayuda a entender el signo: en primer lugar, no recoge el aspecto de irrupción, el “ faire signe ”, que es una dimensión fenomenológica esencial del signo en Proust-Deleuze; en segundo lugar, entenderlo como unión de significante y significado sería precipitarse, porque nada de lo que alcanzamos a percibir del signo nos permite asimilar su cara oculta a un significado, el cual, como aplicados aprendices, podríamos restituir al significante con buena voluntad y método. El efecto que produce el signo es parecido al que provoca el niño aburrido que llama al timbre y “ no hay nadie ” cuando abrimos la puerta. No hay manera de “ ponerle cara ” a la causa de nuestra perturbación<sup>247</sup>.

Tout d'abord, il y a la sensation d'une présence.

Quelqu'un

est là et

me regarde.

Je me

retourne

mais

je ne vois

personne

(Mouawad, 2008, pp. 22-24)

Sin embargo, estamos tan acostumbrados a escoger objetos, que presentamos como dudosos, para analizarlos con el fin de extraer su sentido oculto, que nos parece que podemos tratar al signo de la misma manera. La filosofía empieza a dibujar círculos que ella misma cierra<sup>248</sup> : en este sentido, es “ un exercice volontaire et prémédité de la pensée

---

247 En francés, perturbación o molestia puede traducirse por “ dérangement ”, literalmente “ des-orden”. Lo que hace el signo es exactamente eso : des-ordenar, que para nosotros siempre significa in-quietar.

248 Lo que se entiende aquí por “filosofía” corresponde a una determinada imagen de la filosofía, una imagen “dogmática”, de la que tanto Proust como Deleuze rehuyen. Hay una manera de vivir la filosofía, que es la que se va a valorar aquí especialmente, según la cual un pensador no “elige” su asunto, contrariamente a lo que se nos suele enseñar: “Platón decía que...”, “Según Nietzsche, la moral es...”, como si Platón o Nietzsche fueran dueños de su camino filosófico. Sin embargo, “El camino viene de lejos y en cada uno de sus parajes habla de su origen. Nietzsche, lo mismo que otros pensadores, ni ha hecho él su camino, ni lo ha escogido. Ha sido enviado a su camino.”(Heidegger, 2005, p. 90) O, en palabras de Deleuze: “ Ce que *dit* un philosophe, on nous le présente comme si c'était ce qu'il *fait* ou ce qu'il *veut*. ” (ES, p. 118)

par lequel nous arriverons à déterminer l'ordre et le contenu des significations objectives ” (Deleuze, 1964, p. 40). Pero esto no funciona con el signo, porque no lo es-cogemos, sino que, mas bien, nos es-coge él a nosotros. Una vez tocados por el signo, ya nos encontramos en una espiral de la que nos podemos elegir salir :

Pourtant  
quelque  
chose est là,  
tapi dans  
l'ombre,  
qui me fixe.

Je veux dire qu'au début il n'y a jamais de volonté affichée.

Impossible de nommer quoi que ce soit.

(Mouawad, 2008, pp. 26-27)

Y sin embargo, cuando somos encontrados por un signo, la tentación de asirlo es muy potente. Estoy bebiendo una taza de té, y en ese preciso instante, me asalta un vago recuerdo : una risa familiar, pero que no reconozco. Acostumbrada a esta tendencia que Deleuze llama “ objetivista ”, busco el significado del signo en el objeto: “ La première de nos croyances, c'est d'attribuer à l'objet les signes dont il est porteur. [...] Nous pensons que l'objet lui-même a le secret du signe qu'il émet. ” (Deleuze, PS, p.37) Así, el narrador, “ saisi par l'étrange saveur, [...] se penche sur sa tasse de thé, boit une seconde et troisième gorgée, comme si l'objet lui-même allait lui révéler le secret du signe ” (p. 38). Como estoy convencida de que conseguiré resolver el misterio estudiando el objeto, repito las tomas, cierro los ojos, hago silencio, para poder percibir mejor, para estar del todo “ aquí ” cuando “ eso ” vuelva a presentarse. Pero se trata de una trampa: “ les signes [...] nous tendent un piège, et nous invitent à chercher leur sens dans l'objet qui les porte ou les émet ” (p.43). Por más que me esfuerce en escrutar el objeto, no suelta prenda. Profundamente decepcionada por la vanidad de este gran esfuerzo, busco compensación en un mecanismo de asociación subjetiva : “ à la déception du côté de l'objet, il s'efforce de trouver une compensation subjective ” (p. 46). ¡Ah ! Cuando era pequeña, bebía té con mi abuela en su casa y esa risa que vuelve *debe de ser* la suya. El problema de este procedimiento es que “ tout est permis, dans l'exercice des associations ” (p. 48) : con tal de cortar el misterio, con tal de volver a la quietud anterior a la irrupción del signo, rellenamos el hueco con lo



que más a mano tengamos<sup>249</sup>.

Las asociaciones subjetivas son un magro consuelo: el signo sigue resistiéndose. Entonces el sujeto vuelve al objeto, pensando que no le había prestado la suficiente atención la primera vez<sup>250</sup>, y otra vez a sí mismo, en un agotador bucle. Estos vaivenes infructíferos preocupan profundamente al narrador, que se siente incapacitado como escritor: él “insiste souvent sur son impuissance à observer et à décrire” (p. 43) En ocasiones, se convence de que es la literatura realista, que se limita a analizar lo explícito sin advertir la riqueza de los signos, la que no está a la altura de éstos. En otras, desearía tener talento literario: al menos podría salir de los desesperantes momentos de falta de inspiración por los que se ve continuamente asaltado (p. 45).

A pesar de todos sus esfuerzos, el narrador *no puede con* los signos. ¿Será que no vale para la empresa que se propone? Y, ¿qué tipo de empresa es ésta? En el fondo, lo que busca el narrador son verdades. ¿No será que el narrador se cree demasiado filósofo? “*Qui cherche la vérité ? Et qu'est-ce qu'il veut dire, celui qui dit “je veux la vérité”?*” (p. 23) Lo que distingue al filósofo del resto de los mortales es que ama el saber. Con buena voluntad y buen método, este ser excepcional que es el filósofo llega forzosamente a buen puerto. Pero claro, no todo el mundo vale para la filosofía. Descartes nos avisó: “Le monde n'est quasi composé que de deux sortes d'esprit auxquels il ne convient aucunement”: “ceux qui, se croyant plus habiles qu'ils ne sont, ne se peuvent empêcher de précipiter leurs jugements, ni avoir assez de patience pour conduire par ordre toutes leurs pensée” y los que creen que son “moins capable de distinguer le vrai d'avec le faux, que quelques autres par lesquels ils

---

249 En el prólogo de *Le problème de l'être chez Aristote*, Pierre Aubenque reflexiona brillantemente acerca de la manera en la que se ha venido estudiando a Aristóteles, y en general, comentando la obra de los filósofos clásicos: “L'inachèvement des écrits connus d'Aristote, s'ajoutant à leur dispersion, a dicté aux commentateurs ce qu'ils ont considéré comme leur double tâche: unifier et compléter” (2013, p. 5) El supuesto que subyace a esta perspectiva del comentario, que sigue siendo dominante en filosofía, es que “sa pensée était en effet susceptible d'être unifiée et complétée [...]; c'était supposer que, seules, des raisons extérieures et essentiellement prématurées ou un désintérêt progressif pour les spéculations philosophiques avaient empêché à Aristote de donner à son système l'unité et l'achèvement” (p. 6). Este supuesto genera un importante problema de investigación, que pone en cuestión la legitimidad de los resultados del comentarista: “Mis en présence d'un ensemble de textes et d'eux seuls, en connaissant dès lors des intentions de l'auteur que celles qu'il a explicitement formulées et de ses réalisations que celles qui sont effectives, le commentateur est plus porté à envisager ce que l'auteur a dit que ce qu'il n'a pas dit; plus préoccupé de ses déclarations que de ses silences, il est aussi plus attentif à ses réussites qu'à ses échecs. Il ignore ses contradictions, ou du moins son rôle est de les expliquer, c'est-à-dire de les nier.” (p.6) Lo fácil es completar los huecos para quedarnos tranquilos, lo difícil es mantenerse en la estela del signo, aguantando su cara oscura.

250 “C'est que le signe est sans doute plus profond que l'objet qui l'émet, mais il se rattache encore à cet objet, il y est encore à moitié engainé. Et le sens du signe est sans doute plus profond que le sujet qui l'interprète, mais se rattache à ce sujet, s'incarne à moitié dans une série d'associations subjectives. Nous allons de l'un à l'autre, nous sautons de l'un à l'autre, nous comblons la déception de l'objet par une compensation du sujet.” (Deleuze, PS, p.48)

peuvent être instruits ”, y prefieren que otros decidan por ellos (1966, p. 41). A la luz de estas consideraciones, las fluctuaciones de ánimo del narrador pueden interpretarse como oscilaciones entre la impaciencia y la inseguridad, temperamentos que no están a la altura de la filosofía. El narrador le pone mucho empeño, pero se ve que no da la talla.

O sí ; porque aquello en lo que el narrador está no es filosofía, desde luego no la filosofía al uso, y toda la dificultad que experimenta proviene de ahí. El filósofo funda su actividad en un supuesto incuestionado: su amor natural hacia la verdad, que hace que “ la recherche de la vérité serait le plus naturel et le plus facile ” (Deleuze, PS, p.115). Pero lo cierto es que este supuesto no resiste a la experiencia cotidiana : “tout le monde sait bien que l'homme, en fait, cherche rarement la vérité” (Deleuze, NPh, p.108). La figura del celoso nos ayuda a comprender que “ nous ne cherchons la vérité que dans le temps, constraints et forcés ” (Deleuze, PS, p.119). Uno no busca la verdad cuando quiere, sino cuando es forzado a pensar por algo que lo inquieta: una mirada ausente del amado, un olor desconocido. Y no existe un método que nos lleve directamente a la verdad rápidamente: “ Il faut toujours du temps pour interpréter un signe ” (p.106). Las verdades de los filósofos “restent arbitraires et abstraites, tant qu'elles se fondent sur la bonne volonté de penser ” (p. 116) : siempre podría haberse escogido otro asunto —ya que el filósofo ama el saber, en general—, y por lo tanto llegado a otra verdad. Las verdades nacidas de la inteligencia son sólo posibilidades, y por eso son abstractas, pocos profundas : “ Que valent ces vérités objectives qui résultent d'une combinaison du travail, de l'intelligence et de la bonne volonté [...] ? ” (p.24) No valen gran cosa, como los aprendizajes de la sociedad del aprendizaje, sustituíbles entre sí, absolutamente intercambiables, que no agarran a nadie : “ Aux vérités de la philosophie, il manque la nécessité, et la griffe de la nécessité. ” (p. 116). En cambio, la dificultad que tiene el narrador con los signos, esa sensación desgarradora de incapacidad, promete algo que quizás merezca la pena esperar.

Según Deleuze, lo que muestra Proust es que “ la recherche de la vérité est l'aventure propre de l'involontaire. La pensée n'est rien sans quelque chose qui force à penser, qui fait violence à la pensée. ” (p. 117) No es describiendo la realidad mediante técnicas literarias canónicas, ni extrayendo de las escenas descritas unas verdades abstractas y arbitrarias, cómo el narrador se convierte en aprendiz de escritor, sino siguiendo, con dificultad, las indicaciones evanescentes de una mirada, un olor, una mueca, una canción, signos que resultan a la vez familiares y extraños. La buena voluntad no garantiza nada; bien al contrario, es perdiendo el tiempo, dejándose arrastrar por signos a los que sigue con mucha

dificultad el rastro, que el narrador hace su aprendizaje. Pero de esto, se da cuenta al final, muy a final, de ahí que “ les *leitmotives* de la Recherche sont : je ne savais pas encore, je devais comprendre plus tard ; et aussi je ne m'intéressais plus dès que je cessais d'apprendre ” (p.111).

## El signo en la obra de Deleuze : lo que fuerza a pensar

La obra del filósofo francés puede dividirse en tres épocas<sup>251</sup> (Bouaniche, 2007, p. 42). La primera época abarcaría hasta el año 1969, incluyendo la publicación de *Diferencia y Repetición* y *Lógica del sentido*: hasta entonces, Deleuze publica monografías, principalmente de filósofos, exceptuando dos novelistas: Sacher-Masoch y Proust. En el siguiente período escribe con el psicoanalista Felix Guattari una serie de libros que tienen un talante más político —*Mil Mesetas*, *Anti-Edipo*. En el último período, vuelve en solitario con obras más cercanas a la estética —*Cinéma I y II*, *Francis Bacon : Lógica de la sensación*, *El Pliege*. El concepto de signo aparece como tal por primera vez en *Proust y los signos*, pero su esencia es retomada posteriormente en otros conceptos como “ expresión ” (*Spinoza y el problema de la expresión*), “ acontecimiento ” (“ événement ” ; *Lógica del sentido*) o “ pliege ” (*El pliege*). El signo parece estar hecho de una sola pieza, pero su estructura es la doblez: el signo es la combinación de dos singularidades, igual que el acontecimiento deviene en dos sentidos a la vez<sup>252</sup>. El signo no es lo que parece ser a primera vista, pero no porque tenga un significado oculto, sino más bien porque remite a una bifurcación, a un cruce de caminos. Por eso los signos descolocan: no indican un sentido, el *buen* sentido, sino que nos colocan ante una disyuntiva, dos sentidos *a la vez*.

*Proust y los signos* es una obra que pasa relativamente desapercibida en los estudios sobre Deleuze, quizás porque se considera que filósofos como Nietzsche o Spinoza juegan un papel mayor en la formación de Deleuze<sup>253</sup>. No obstante, para los propósitos de este

---

251 El propio Deleuze reconoce el sentido de esta división : “ Trois périodes, ce serait déjà bien ” (P, p. 185).

252 “Ce qui réunit l'odeur d'une fleur et le spectacle d'un salon, le goût d'une madeleine et l'émotion d'un salon, c'est le signe, et l'apprentissage correspondant.” (PS, p.112).

“Dans Alice comme dans De l'autre côté du miroir, il s'agit d'une catégorie de choses très spéciales: les événements, les événements purs. Quand je dis “Alice grandit”, je veux dire qu'elle devient plus grande qu'elle n'était. Mais par là aussi, elle devient plus petite qu'elle n'est maintenant. Bien sûr, ce n'est pas en même temps qu'elle est plus grande et plus petite. Mais c'est en même temps qu'elle le devient. Elle est plus grande maintenant, elle était plus petite auparavant. Mais c'est en même temps, du même coup, qu'on devient plus grand qu'on n'était, et qu'on se fait plus petit qu'on ne devient. [...] Il appartient à l'essence du devenir d'aller, de tirer dans les deux sens à la fois : Alice ne grandit pas sans rapetisser, et inversement. Le bon sens est l'affirmation que, en toutes choses, il y a un sens déterminable ; mais le paradoxe est l'affirmation des deux sens à la fois. ” (LS, p. 9)

253 Proust no ocupa ningún lugar en el libro de Michael Hardt dedicado al aprendizaje filosófico de Deleuze

trabajo, nos interesa especialmente partir de este libro. Para empezar, *Proust y los signos* es el primer texto en el que Deleuze se acerca tan explícitamente a la cuestión del “*apprentissage*”. El guión de aprendizaje expuesto en *Proust y los signos*, se repite en obras posteriores, fundamentalmente en *Diferencia y Repetición*<sup>254</sup>, pero el tratamiento que recibe el signo en *Proust y los signos* es mucho más concreto, palpable. Esto se debe a que la Recherche, el material de *Proust y los signos*, es literatura, otra razón por la cual nos interesa especialmente partir de este libro, y no de *Diferencia y Repetición*, para estudiar el signo. El signo nos fuerza a pensar, y pensar sólo ocurre cuando irrumpe algo que nos pone en contacto con el “*dehors*”, el afuera, que no la realidad externa, sino el afuera del pensamiento : la literatura es especialmente sensible al afuera del pensamiento, y en este sentido tiene mucho que enseñarle a la filosofía.

Contrariamente a lo que supone la filosofía en su ejercicio dogmático, el pensamiento no empieza cuando nuestras facultades se ponen de acuerdo para investigar algo, sino en el momento en el que algo ha despertado nuestra sensibilidad. El filósofo alemán Immanuel Kant tiene el mérito de haber establecido diferencias de naturaleza entre las facultades : pensar no es lo mismo que conocer, imaginar, sentir, o juzgar ; de hecho, muchos de lo que creemos que son errores son en realidad ilusiones debidas a la confusión entre las facultades, de ahí la necesidad de una buena crítica de nuestro aparato racional. Sin embargo, Kant mantiene “*l'idée d'une bonne nature des facultés, d'une nature saine et droite qui leur permet de s'accorder harmonieusement les unes aux autres et de former des proportions harmonieuses*” (Deleuze, K, p. 33). El filósofo de Königsberg unifica el pensamiento antes de que haya tenido lugar, postulando una armonía de las facultades que no existe más que cuando uno no se encuentra pensando (sino representando, reconociendo, identificando). El pensamiento es una aventura llena de disonancias, que siempre empieza por una bomba que hace estallar nuestra sensibilidad. No se ponen de acuerdo nuestras facultades (la sensibilidad, la memoria, la imaginación) para pensar : pensar es justamente el movimiento que, iniciado por el encuentro con un signo, hace estallar el sentido común, reunión arbitraria de las facultades, generando facultades nuevas e insospechadas<sup>255</sup>.

---

(2004), y es apenas considerado en el excelente *Deleuze et l'histoire de la philosophie*, de Manuela Antonioli (1999).

254 Deleuze también volverá a *Proust y los signos* en dos ocasiones, que acabarán materializándose en una segunda parte titulada “*La máquina literaria*”, donde el concepto de signo sigue teniendo protagonismo, aunque es tratado desde otra perspectiva. En estas ampliaciones de *Proust y los signos*, el concepto principal sigue siendo el signo, pero no desde el punto de vista del aprendizaje de éstos, sino de su producción (dimensión que está íntimamente ligada al aprendizaje, como tendremos ocasión de ver más adelante).

255 “*Car on ne peut rien dire d'avance, on ne peut pas préjuger de la recherche : il se peut que certaines facultés, bien connues-trop connues, se révèlent ne pas avoir de limite propre, pas d'adjectif verbal, parce*

A Deleuze le gusta citar un pasaje de la *República* en el que Platón distingue dos tipos de cosas en el mundo : aquellas que dejan el pensamiento tranquilo y otras que lo fuerzan a pensar (523b – 525 b): “ Les premières sont les objets de la réognition. La pensée et toutes ses facultés peuvent y trouver un plein emploi ; la pensée peut s'y affairer, mais cet emploi et cette affaire n'ont rien à voir avec penser. La pensée n'y est remplie que d'une image d'elle-même, où elle se reconnaît d'autant mieux qu'elle reconnaît les choses : c'est un doigt, c'est une table, bonjour Thééthète ” (DR, p. 181). Pero hay otras cosas que afectan a la sensibilidad, sin que las podamos reconocer : dichas cosas no son susceptibles de convertirse en datos empíricos, porque se nos escapan: “ Ce qui est premier dans la pensée, c'est l'effraction, la violence, c'est l'ennemi [...]. Ne comptons pas sur la pensée pour asseoir la nécessité relative de ce qu'elle pense, mais au contraire sur la contingence d'une rencontre avec ce qui force à penser, pour lever et dresser la nécessité absolue d'un acte de pensée, d'une passion de penser. ” (pp. 181-182) Deleuze opone la *recognición*, acto voluntario del pensamiento, que no nos hace todavía pensar, y el *encuentro* fortuito con un signo, forzosamente involuntario, que nos arrastra violentamente en la aventura del pensamiento: “ il y a des choses qui nous forcent à penser : non plus des objets *reconnaissables*, mais des choses qui font violence, des signes *rencontrés*. ” (PS, p. 123)

Si el encuentro con los signos es violento, es porque no afecta exclusivamente al pensamiento, sino al ser en su totalidad —o, por decirlo de otra manera, porque aquí, el pensamiento no se concibe como una actividad racional aislada del devenir de un ser, ni de lo que haga. “ *Être, agir, connaître* ” (SPE, p. 299), tres dimensiones que solemos entender por separado, vuelven a encontrarse en el guión de aprendizaje que estamos ensayando. No se es por un lado, ni se actúa, ni se conoce por otro lado: lo que llegamos a conocer afecta nuestro ser, modificándolo, y repercute en nuestro actuar. Según Deleuze, esta reunión del ser, actuar y conocer opera en el concepto de expresión del filósofo holandés Baruch Spinoza, que repite, a mi entender, el concepto de signo tal y como Deleuze lo desarrolla en *Proust y los signos*.

Ya indscrito en la tradición filosófica, el concepto de expresión es retomado tanto por Spinoza como por su contemporáneo Gottfried Leibniz en un momento en el que la filosofía trata de pensar lo infinito como no indefinido<sup>256</sup>. Según Deleuze, ambos filósofos

---

qu'elles ne sont imposées et n'ont d'exercices que sous la forme du sens commun ; il se peut, en revanche, que de nouvelles facultés se lèvent, qui étaient refoulées par cette forme de sens commun. ” (Deleuze, DR, p. 187)

256 La joven investigadora Emma Inagala plantea este asunto muy claramente en su artículo “Salvar lo infinito: la filosofía de Gilles Deleuze” (2010, pp.239-244).

ven en el concepto de expresión una solución a la filosofía de Descartes, poco profunda y demasiado relativa. Descartes se conforma con la idea clara y distinta, es decir, con la verdad conocida como efecto, pero no remonta a las causas genéticas de la verdad<sup>257</sup>. Contrariamente a lo que él mismo predica, parece que Descartes se precipita, y en sus prisas, arrasa con el absoluto : el método no nos conduce a la generación de la verdad, a las causas (a lo infinito), sólo nos enseña a reconocerla como efecto. El concepto de expresión trata precisamente de remediar esta pérdida actuando de bisagra entre la sustancia y los modos finitos en la obra de Spinoza; Leibniz retrata el mundo como un conjunto de mónadas, cada una de ellas contiene la totalidad del mundo en estado arrollado, y desarrolla una pequeña parte del mundo. Así, el concepto de expresión “ *redonne à la nature une épaisseur qui lui est propre, et en même temps rend l'homme capable de pénétrer dans cette épaisseur* ” (p. 300).

Sin embargo, para Leibniz siempre queda una parte oscura, inaccesible, porque mantiene la jerarquía entre el mundo y las mónadas. Ésta es la diferencia fundamental con el concepto de expresión de Spinoza : la sustancia se expresa en los atributos, y éstos a su vez se expresan en los modos (seres finitos), que conforman la sustancia. La expresión spinoziana funciona en los dos sentidos, lo cual quiere decir que el ser es immanente —las producciones, los modos no caen fuera de la sustancia sino que le pertenecen— y unívoco, es decir, no jerarquizado: “ [...] *l'immanence à l'état pur exige un Être univoque qui forme une Nature, et qui consiste en formes positives, communes aux producteurs et au produit, à la cause et à l'effet.* ” (p. 157)

Pero entonces, enmarcado en la teoría de la univocidad del ser, el concepto de expresión de Spinoza aumenta la potencia de conocer del ser humano : como el mismo ser está en todas partes, nada está “ lejos ” del ser humano, “ solo ” hay que encontrar la manera de pasar de la idea clara y distinta (donde la verdad es entendida como efecto, como imagen) a la idea adecuada, es decir, remontar a la causa de las ideas, su génesis. No es éste el lugar para detenernos en esta cuestión, pero se trata de un proceso necesariamente largo:

Chez Spinoza, il en est de la vérité comme de la liberté : elles ne sont pas données en principe, mais apparaissent comme le résultat d'une longue activité par laquelle nous produisons des idées adéquates, échappant à l'enchaînement d'une nécessité externe.

---

257 “ Pris en eux-mêmes, le clair et le distinct portent bien sur le contenu de l'idée, mais seulement sur son contenu “ objectif ” ou “ représentatif ”. Ils portent également sur la forme, mais seulement sous la forme d'une “ conscience psychologique ”. Ainsi ils nous permettent de reconnaître une idée vraie, précisément que la méthode suppose, mais ne nous donne aucune connaissance du contenu matériel de cette idée ni de sa forme logique. ” (SPE, p. 117)

A este respecto, Spinoza opone el signo a la expresión (se trata, por lo tanto, de un signo que no tiene nada que ver con el nuestro). Spinoza distingue tres tipos de signos: corporales, morales y religiosos. Los tres nos llevan a actuar sin pensar : el signo no aumenta nuestra potencia de conocer, porque se impone a nosotros como algo que nunca llegaremos del todo a entender, ya que hay algo en él cuyo ser es superior a nosotros. Por eso, “ l'essentiel, pour Spinoza, c'est de séparer le domaine des signes, toujours équivoques, et celui des expressions dont la règle absolue doit être l'univocité. ” (p. 307)<sup>258</sup>. Lo interesante de la filosofía de Spinoza es que su método no consiste esencialmente en “ nous faire connaître quelque chose, mais à nous faire connaître notre puissance de comprendre ” (p. 114). Y esta potencia de conocer se extiende a límites inusuales: puesto que el ser es unívoco, todo acto de comprensión es producción de ideas adecuadas, y por lo tanto modificación del ser<sup>259</sup>. Mientras otras iniciativas filosóficas contribuyen a separar el cuerpo de “ lo que puede ”<sup>260</sup>, el método de Spinoza busca la alegría del ser : le interesa cómo aumentar la potencia de comprender, y al mismo tiempo la potencia de actuar. La filosofía de Spinoza es una filosofía de la afirmación<sup>261</sup>, que no del “ optimismo ”, en el

---

258 “ [...] Spinoza oppose deux domaines, toujours confondus dans les traditions précédentes : celui de l'expression [...] ; celui des signes [...]. Spinoza distingue différentes sortes de signes : des signes indicatifs, qui nous font conclure à quelque chose d'après l'état de notre corps ; des signes impératifs, qui nous font saisir des lois comme lois morales ; des signes de révélation, qui nous font eux-mêmes obéir [...]. [...] L'indication n'est pas une expression, mais un état confus d'enveloppement dans lequel l'idée reste impuissante à s'expliquer ou à exprimer sa propre cause. L'impératif n'est pas une expression, mais une impression confuse qui nous fait croire que les vraies expressions de Dieu, les lois de la nature, sont autant de commandements. La révélation n'est pas une expression, mais une culture de l'inexprimable, une connaissance confuse et relative par laquelle nous prêtons à Dieu des déterminations analogues aux nôtres (Entendement, Volonté), quitte à sauver la supériorité de Dieu dans une éminence en tous genres (l'Un suréminent, etc.) Grâce à l'univocité, Spinoza donne un contenu positif à l'idée d'expression, l'opposant aux trois sortes de signes. L'opposition des expressions et des signes est une des thèses fondamentales du spinozisme. ” (SPE, pp. 164-165) Leibniz sí incluye el signo dentro de su concepto de expresión (SPE, p. 305).

259 No domino la filosofía de Spinoza, pero creo comprender la conexión que establece entre el conocer, el ser y el actuar, y su importancia para las ciencias llamadas “humanas”. El investigador que descubre algo acerca del ser humano produce algo nuevo, pero no solo en el sentido de que escriba o profiera palabras (“hablar es hacer algo, y no simplemente expresar un pensamiento” (Foucault, citado en Agamben, 2010, p. 272)), sino en la medida en que engendra desplazamientos, cambios en el ser, empezando por sí mismo.

260 “Nadie sabe lo que puede un cuerpo” es una expresión que retomará Deleuze con frecuencia a raíz de un pasaje de la *Ética* (IIIª parte, Proposición 2, escolio): “Nadie, en efecto, ha determinado por ahora qué puede el cuerpo, esto es, a nadie hasta ahora le ha enseñado la experiencia qué puede hacer el cuerpo por las solas leyes de la naturaleza, considerada como puramente corpórea, y qué no puede a menos que sea determinado por el alma. Pues nadie ha conocido hasta ahora la fábrica del cuerpo con tal precisión que haya podido explicar todas sus funciones, por no mencionar siquiera que en los brutos se observan muchas cosas que superan con mucho la sagacidad humana, y que los sonámbulos realizan en sueños muchísimas cosas que no osarían hacer despiertos; lo cual muestra bastante bien que el mismo cuerpo, por las solas leyes de su naturaleza, puede muchas cosas que su alma admira.” (Spinoza, 2005, pp.128-129)

261 Y esto lo entendemos ahora gracias Deleuze. Es importante destacar que Deleuze no pasó por el filósofo alemán Georg Wilhelm Friedrich Hegel para leer a Spinoza. Michael Hardt destaca la “importante

sentido en el que lo es la pedagogía moderna: aquí no hay atajos, ni progreso, ni receta siquiera. Se trata forzosamente de un procedimiento largo, lento, porque de lo que se trata esencialmente no es de extraer una definición, o desvelar un significado, sino de salir de uno mismo, de devenir (otro). La filosofía de Spinoza no es una ética cualquiera : no remite en absoluto a un código moral, sino que al contrario, quiere pensar la organización de los encuentros al margen de cualquier código. Se trata de pensar qué encuentros potencian la alegría del ser, es decir, no separan el cuerpo de lo que puede (conocer, ser, hacer), qué otros encuentros deprimen el ser. En este sentido, la filosofía de Spinoza es educacional<sup>262</sup>.

Los encuentros de los que nos ocupamos son encuentros con los signos. Si nos llevan a otra parte, es que no podemos llevarlo a nuestro propio terreno : el signo nos empuja, con fuerza y sin decirnos adonde, como la escoba alocada de una bruja<sup>263</sup> :

Une “ chose ” —phénomène de tout ordre, physique, biologique, humain— n'a pas de sens en soi, mais seulement en fonction d'une force qui s'en empare. Elle n'a donc pas d'intériorité ou d'essence : son statut est d'être un *signe*, de renvoyer à d'autre chose qu'elle-même —à la force qu'elle manifeste ou exprime. Toute exégèse portant sur le contenu explicite de la chose ne nous apprend rien sur son sens, et, croyant en dire la nature, se borne en fait à décrire un phénomène. Le sens n'apparaît que dans le rapport de la chose avec la force dont elle est le phénomène [...]. Le sens renvoie à une affirmation. À travers les choses-phénomènes s'affirment des manières de vivre et de penser [...]. (Zourabichvili, 2011, p. 35)

Lo que Deleuze aprende con Nietzsche es que debajo de la verdad, hay sentido, y que el sentido es valoración, y por eso nos sentimos violentados por ciertas cosas y no por otras<sup>264</sup>. Preguntar “ ¿Qué es esto ? ” ante la irrupción de un signo no sirve de nada : más vale preguntar “ ¿Qué quiere decir ? ”, y aquí hay que escuchar, no tanto “ ¿Qué quiere decir sino ? ” como “ ¿Qué quiere decir ? ”<sup>265</sup>. El signo remite a una valoración, no a un

autonomía conceptual que marcó el fundamento spinoziano en el pensamiento de Deleuze” (2004, p.143).

262 Spinoza no se limita a decir que “hay que ser activos”, sino que además trata de proporcionar medios para llegar a dicha actividad: las nociones comunes, que nos llevan hacia la beatitud, es decir, la felicidad extrema del ser: “ Il y a tout un apprentissage des notions communes, ou du devenir-actif : on ne doit pas négliger dans le Spinozisme l'importance du problème d'un processus de formation” (SPE, p. 267)

263 Spinoza le hace “l'effet d'un courant d'air qui vous pousse dans le dos”, es como un “balai de sorcière qu'il vous fait enfourcher” (Deleuze y Parnet, D, p. 22). Spinoza es indomable, un auténtico signo para Deleuze.

264 En *Spinoza y el problema de la expresión*, Deleuze parte de Leibniz y Spinoza, en tanto que ambos elaboran el concepto de expresión contra Descartes, pero *prefiere* la manera en que Spinoza entiende el concepto de expresión: contrariamente a Leibniz, Spinoza acepta todas las consecuencias del concepto de expresión: “Spinoza accepte le “danger” proprement philosophique impliqué dans la notion d'expression: l'immanence, le panthéisme. Bien plus, il parie pour ce danger-là.” (SPE, p.309)

265 “ [...] on a l'habitude de juger du langage du point de vue de celui qui entend. Nietzsche rêve d'une autre philologie, d'une philologie active. Le secret du mot n'est pas plus du côté de celui qui entend, que le



significado, no a una verdad descargada, neutra; de hecho, los signos “ ne perdent leur potentiel sémiotique que dans la représentation ” (Zourabichvili, 2011, p. 84), que aplanan los relieves, neutraliza las inquietantes cargas.

La pensée ne s'exerce pas à dégager le contenu d'une chose, mais le traite comme un signe –le signe d'une force qui s'affirme, fait des choix, marque des préférences, affiche en d'autres termes une volonté. (Zourabichvili, 2011, p. 35)

Por eso, la voluntad del aprendiz es de poca ayuda en el aprendizaje de los signos, ya que se trata justamente de rastrear otra voluntad, que insiste en el signo : nuestra propia voluntad taparía la otra voluntad, y por lo tanto cancelaría el signo. El signo es salvaje, no se le puede domesticar: quien ha sido violentado por la fuerza de un signo se verá arrastrado en una aventura que le agotará, asaltado incesantemente por la sensación de que cualquier esfuerzo para resolver el misterio del signo resulta vano. El aprendiz se sentirá torpe, tonto, “ atontado ”, estado que nos caracteriza aquellas mañanas que sentimos que no nos hemos despertado todavía del todo<sup>266</sup>. Una luz repentina irrumpe en la envolvente oscuridad de la noche, en el dulce tedio de la cotidianidad, nos deja atontados, cegados, como si nos alcanzara un pez torpedo, tal como Menón se siente aguijoneado por Sócrates. No obstante : “ Le signe est cette instance positive qui ne renvoie pas seulement la pensée à son ignorance, mais l'oriente, l'entraîne, l'engage ; la pensée a bien un guide, mais un guide étrange, insaisissable et fugace, et qui toujours vient du dehors.” (Zourabichvili, 2011, p. 41) Aunque no sabemos donde, el signo nos lleva a algún sitio: no por el camino más corto, ni tan siquiera por un solo camino —si es que por donde nos lleva puede llamarse

---

secret de la volonté du côté de celui qui obéit ou le secret de la force du côté de celui qui réagit. La philologie active de Nietzsche n'a qu'un principe : un mot ne veut dire quelque chose que dans la mesure où celui qui le dit *veut* quelque chose en le disant. Et une seule règle : traiter la parole comme activité réelle, se mettre au point de vue de celui qui parle. [...] Qui se sert de tel mot, à qui l'applique-t-il d'abord à lui-même, à quelqu'un d'autre qui entend, à quelque autre chose, et dans quelle intention ? Que veut-il en disant tel mot ? La transformation du sens d'un mot signifie que quelqu'un d'autre (une autre force et une autre volonté) s'en empare, l'applique autre chose parce qu'il veut quelque chose de différent. ” (NPh, p. 85)

266 La Recherche arranca en ese estado soñoliento : “ Longtemps, je me suis couché de bonne heure. Parfois, à peine ma bougie éteinte, mes yeux se fermaient si vite que je n'avais pas le temps de me dire : “ Je m'endors. ” Et, une demi-heure après, la pensée qu'il était temps de chercher le sommeil m'éveillait ; je voulais poser le volume que je croyais avoir encore dans les mains et souffler ma lumière ; je n'avais pas cessé en dormant de faire des réflexions sur ce que je venais de lire, mais ces réflexions avaient pris un tour un peu particulier ; il me semblait que j'étais moi-même ce dont parlait l'ouvrage : une église, un quatuor, la rivalité de François Ier et de Charles-Quint. Cette croyance survivait pendant quelques secondes à mon réveil ; elle ne choquait pas ma raison, mais pesait comme des écailles sur mes yeux et les empêchait de se rendre compte que le bougeoir n'était pas allumé. Puis elle commençait à me devenir intelligible, comme après la métempsychose les pensées d'une existence antérieure ; le sujet du livre se détachait de moi, j'étais libre de m'y appliquer ou non [...]. ” (Proust, 2013, p. 3) ¿Podría haber habido Recherche si no hubiera empezado por ese estado soñoliento, de “ merveilleuse liberté qui ne cesse qu'au réveil ” (PS, p. 59) ?

“ camino ”—; nos desplaza, aunque lo que sentimos es que no avanzamos.

El signo es un concepto sin duda importante de la obra de Deleuze, pero todavía me parece más importante el papel que desempeña en su *obrar*. La “ primera época ”, suele ser considerada como el período del “ aprendizaje filosófico ”<sup>267</sup> de Deleuze: se considera que Deleuze estaba entonces “ à la recherche ” de su estilo a través del estudio de la historia de la filosofía, en comparación con las épocas posteriores, en las que Deleuze hace “ filosofía propia ”. Pero Deleuze no hace historia de la filosofía al uso, sino que trata de liberar la filosofía de una imagen dogmática del pensamiento que lo asfixia, que lo hace nacer ya muerto: parece lógico que el concepto de signo esté más desarrollado teóricamente en esos primeros libros que en los posteriores, dado que los primeros indagan directamente sobre el pensamiento. Pero Deleuze no investiga sobre el pensamiento sin estar él mismo pensando, no es un asunto ajeno a su ser : a la vez que “ conoce ” el pensamiento, su “ ser ” investigador se modifica, y estas transformaciones se vuelven concretas en cada uno de sus textos<sup>268</sup>. Hume, Nietzsche, Bergson, Spinoza, Proust, Kant, Sacher-Masoch son signos que han empujado el pensamiento de Deleuze. Podemos imaginar que no ha resultado fácil seguir las huellas de esos signos: dice de Nietzsche que se le ha escapado, en mayor medida que otros autores (P, p.15), o de Spinoza, que todavía no hemos alcanzado a comprenderlo (D, p.22). De hecho, Deleuze vuelve una y otra vez a los mismos autores, a los mismos textos, como si nunca se agotasen sus riquezas<sup>269</sup>. En cualquier caso, poco probable que Deleuze haya pensado el signo como hubiera podido pensar otro asunto:

C'est que chacun a ses habitudes de penser : j'ai tendance à penser les choses comme des ensembles de lignes à démêler, mais aussi à recouper. Je n'aime pas les points, faire le point me semble stupide. Ce n'est pas la ligne qui est entre deux points, mais le point au croisement de plusieurs lignes. La ligne n'est jamais régulière, le point, c'est seulement l'inflexion de la ligne. Aussi bien, ce qui compte ne sont pas les débuts, ni les fins, mais le milieu. Les choses et les pensées poussent et grandissent

---

267 Michael Hardt sólo se refiere a esta primera época en su libro *Deleuze. Un aprendizaje filosófico* (2004).

268 La relación entre la vida y la obra de los filósofos se ha convertido paulatinamente en uno de los asuntos de este trabajo de investigación. Lo que me interesa no es qué aspectos biográficos pueden *explicar* la trayectoria de un autor, ni tanto verificar si un filósofo vive de acuerdo con lo que dice, sino qué puentes se tejen entre la escritura y la vida, cómo afecta la escritura a la vida, cómo se entremezclan la vida y la escritura.

269 Esto dice bastante de la clase de aprendiz que es Deleuze : no acude a un autor para resumir su discurso y acumularlo en una lista de conocimientos. A propósito de sus re-lecturas de Bergson, Deleuze dice : “ On me reproche de reprendre les analyses de Bergson. En effet, c'est un très nouveau découpage de distinguer, comme Bergson le fait, la perception, l'affection et l'action comme trois espèces de mouvement. C'est toujours nouveau parce que ça n'a jamais été bien assimilé, il me semble, ça fait partie de ce qui est le plus difficile et le plus beau dans la pensée de Bergson. ” (Deleuze, P, p. 166)

par le milieu, et c'est par là qu'il faut s'installer, c'est toujours par là que ça se plie. (P., p. 219)

Deleuze sugiere un esquema de aprendizaje al que no (¿ya no?) estamos acostumbrados. El aprendizaje no empieza por una decisión voluntaria, ni prosigue en pasas estipulados: sobreviene, cuando se está en medio de alguna faena, y porque no queda más remedio que seguir el signo; cuando la cosa se ha complicado, no cuando se encuentra lo suficientemente simplificada como para recorrerla tranquilamente. ¿Quién sabe si Deleuze no se sintió exactamente como Proust al iniciarse en la escritura filosófica? Queriendo avanzar y sin embargo *sintiendo* que el avance no dependía de su voluntad, y que no se avanza progresivamente, sino por saltos que no se dan por voluntad propia. Es mirando hacia atrás cuando uno se da cuenta de que ha llegado hasta donde ha llegado, no dando pasitos, sino pegando saltos:

A diferencia de un progreso constante, en el que sin darnos cuenta pasamos de una cosa a otra y todo queda aproximadamente como estaba, el salto nos lleva súbitamente a aquel lugar donde todo es diferente, de modo que allí nos sentimos extraños. (Heidegger, 2005, p. 75)

## **¿Cómo empieza el aprendizaje? Aprendizaje de los signos y sociedad del aprendizaje**

Recordamos que nuestro punto de partida es un pasaje de *Proust y los signos* en el que Deleuze, basándose en la Recherche, compone una imagen del aprendizaje a la que hemos tratado de acercarnos en las páginas anteriores entrando por la cuestión del signo :

Apprendre concerne essentiellement les signes. Les signes sont l'objet d'un apprentissage temporel, non pas d'un savoir abstrait. Apprendre, c'est d'abord considérer une matière, un objet, un être comme s'ils émettaient des signes à déchiffrer, à interpréter. Il n'y a pas d'apprenti qui ne soit "l'égyptologue" de quelque chose. On ne devient menuisier qu'en se faisant sensible aux signes du bois, ou médecin, sensible aux signes de la maladie. La vocation est toujours prédestination par rapport à des signes. Tout ce qui nous apprend quelque chose émet des signes, tout acte d'apprendre est une interprétation de signes ou de hiéroglyphes. L'œuvre de Proust est fondée, non pas sur l'exposition de la mémoire, mais sur

Nos llamaba la atención la referencia al carpintero y al médico, que, sin embargo, no ha vuelto a aparecer en las páginas anteriores. El aprendizaje del narrador de Proust es un aprendizaje de la escritura ; a partir de la lectura que Deleuze hace de Proust, nos hemos ocupado cada vez de un aprendizaje del pensamiento. Entonces, ¿por qué resaltar la referencia al aprendizaje de carpintería o medicina, *a priori* tan alejados del aprendizaje del que nos estamos ocupando ahora? Todavía no podemos saberlo, pero aunque Deleuze solo mencione al carpintero y al médico una vez en todo el libro, debe de haber una razón. En el *Menón*, Sócrates pone como ejemplo el aprendizaje de la medicina y de la carpintería para pensar el aprendizaje de la virtud política, que para Platón está absolutamente ligado a una forma de vida filosófica. En su curso *¿Qué significa pensar ?*, el filósofo alemán Martin Heidegger también se refiere al aprendizaje de la carpintería para hablar del aprendizaje del pensamiento : compara quien aprende a pensar con un aprendiz de carpintero (2005, p. 77) e incluso: “Intentamos aquí aprender a pensar. Quizá pensar puede compararse simplemente con algo así como construir un armario” (p. 78). Otro aspecto que destacábamos del pasaje citado de *Proust y los signos*, en la medida en que parecía resonar con nuestra incipiente imagen del aprendizaje es la presencia de un otro: “ On n'apprend jamais en faisant *comme* quelqu'un, mais en faisant *avec* quelqu'un ” (PS, p.32). Sin embargo, en nuestro análisis de esta obra de Deleuze tampoco se ha llegado a manifestar este otro junto con el que se aprende.

Hasta ahora, lo que hemos podido decir acerca del aprendizaje de los signos es que es esencialmente involuntario. Lo que empuja a pensar es el carácter heterogéneo que define todo signo: “ Le signe implique en soi l'hétérogénéité comme rapport ” (p.32). Si no fuera radicalmente heterogéneo, si no remitiera a un afuera, entonces el pensamiento no se pondría en marcha. Pero el camino es largo y difícil, aunque parece —pues todavía no nos hemos ocupado de ello— que al final el aprendiz acaba haciendo algo —en los casos de Proust y Deleuze, escribir— a la vez que ocurren profundas transformaciones en su ser —devenir escritor, devenir filósofo. El aprendizaje de los signos es tarea de egiptólogo : se trabaja con muchas más piezas ausentes que presentes, y no hay atajos, ni trucos ; al contrario, cuando uno creía estar atajando, se estaba en realidad alejando. (Las grandes decepciones del aprendizaje pueden llegar a dar lugar a alegrías posteriores, pues también pasa que cuando uno pensaba estar definitivamente alejado de su objeto, resulta que estaba mucho más cerca que nunca.)

Ce qui réunit l'odeur d'une fleur et le spectacle d'un salon, le goût d'une madeleine et l'émotion d'un amour, c'est le signe, et l'apprentissage correspondant. L'odeur d'une fleur, quand elle fait signe, dépasse à la fois les lois de la matière et les catégories de l'esprit. Nous ne sommes pas physiciens ni métaphysiciens : nous devons être égyptologues. Car il n'y a pas de loi mécanique entre les choses, ni de communications volontaires entre les esprits. Tout est impliqué, tout est compliqué, tout est signe, sens, essence. Tout existe dans ces zones obscures où nous pénétrons comme dans des cryptes pour y déchiffrer des hiéroglyphes et des langages secrets. L'égyptologue, en toutes choses, est celui qui parcourt une initiation – l'apprenti. (Deleuze, PS, p. 112)

El aprendizaje de los signos repele al espíritu pedagógico moderno, persecutor de zonas oscuras que se rebelan a su control. La pedagogía es ordenadora, y la suerte de aprendizaje que estamos tratando de pensar rechina con el orden, en la medida en que es esencialmente anárquico. El orden siempre parte de un principio y ordena caminar hacia un final, por eso el aprendizaje suele concebirse como el camino ordenado, escalonado, que va de la ignorancia hacia el saber:

Bien sûr, on reconnaît souvent l'importance et la dignité d'apprendre. Mais c'est comme un hommage aux conditions empiriques du Savoir : on trouve de la noblesse dans ce mouvement préparatoire, qui doit pourtant disparaître dans le résultat. [...] Apprendre n'est que l'intermédiaire entre non-savoir et savoir, le passage vivant de l'un à l'autre. (DR, p. 215)

Para la pedagogía, el aprendizaje es un *medio* para alcanzar otro estadio más elevado (el saber... o el trabajo), por eso debe ser ordenado desde el saber a alcanzar<sup>270</sup>. El aprendizaje es movimiento y, este movimiento tiene un principio y un final (por lo menos, hasta hace poco lo tenía) : de la ignorancia al saber. Aquí estamos tratando de pensar cómo empieza y cómo acaba el aprendizaje, y sentimos que estas preguntas chirrían con la pedagogía, cuyos expertos ya están para decretar el principio y el final del aprendizaje. Sin embargo, cualquier concepción del aprendizaje se basa en una determinada lógica del movimiento, sobre la cual hay que detenerse si se quiere pensar filosóficamente sobre el

---

<sup>270</sup> Ese saber es una selección dentro de todo lo que se puede llegar a saber : es lo que hay que saber, lo que se estima que los estudiantes, alumnos, ciudadanos, trabajadores *necesitan* saber. Lo que se postula como necesidades de la educación nunca es un asunto neutro (para profundizar en este asunto, véase el artículo de Robert Dearden “ Las necesidades en educación ” (1982). Esta cuestión no puede quedar fuera de una reflexión acerca del aprendizaje, pues pensar el aprendizaje no puede limitarse a reflexionar sobre las técnicas, los métodos, etc., aunque es probable que designar nuestra sociedad con la expresión “ del aprendizaje ” sea una estrategia para no tener que hablar de los fines de la educación (Biesta, 2006b, 2009).

aprendizaje.

La pregunta por el comienzo del movimiento interesó particularmente a la filosofía griega: “ Comment devenir ce que l'on n'est pas ? Comment apprendre ce que l'on ne sait pas ? C'est sous la forme de cet étonnement devant l'expérience humaine la plus concrète — celle de la croissance spirituelle, et plus précisément, celle de la *mathesis*— que s'est d'abord posé aux Grecs le problème de l'origine. ” (Aubenque, 2013, p. 445) Lo que se preguntaban no era si el movimiento era posible, ya que experimentaban ese fenómeno todos los días, sino *cómo* podía ser, es decir, *cómo explicar* el movimiento. Uno se da cuenta de que *se ha movido*, de que *ha aprendido*, sólo al final del proceso: “ on ne part jamais que parce qu'on est déjà parti, on n'apprend que ce que l'on sait déjà, on ne devient que ce que l'on est ” (p. 446). Se puede decir “ he aprendido ”, pero no “ estoy aprendiendo ” o “ voy a aprender ” : el aprendizaje se presenta como una historia siempre empezada, cuyo comienzo sólo podemos imaginar, como cuando al ver una película empezada uno conjetura qué es lo que puede haber pasado antes.

La paradoja del aprendizaje es que parece empezar en “ nada ” y sin embargo, por algo debe de haber empezado. Platón trató de explicar el aprendizaje en el sentido de *mathesis* con una solución muy griega, el mito de la reminiscencia: el aprendizaje es “ progreso hacia sí mismo ”, es decir, una posibilidad que ya estaba incluida desde el principio en el ser<sup>271</sup>. Aristóteles trató de mejorar la explicación mítica de Platón explicando el fenómeno del movimiento en términos físicos de “ acto ” y “ potencia ” : algo existía ya en potencia en nosotros y pasa a existir en acto “ Se llama potencia (*dynamis*) el principio del movimiento o del cambio que está en otro, o en el mismo en cuanto otro ” (1019a 15). La ventaja de la explicación de Aristóteles es que la potencia “ puede poseerse *al mismo tiempo* que el acto ” (Pardo, 2004, p. 50), y por lo tanto parece resolver el problema del pasaje : se puede estar sano en acto pero enfermo en potencia, y por lo tanto, cuando uno enferma, no enferma “ de la nada ”. Aprender sería entonces —dicho muy

271 “La pensée grecque n'enseignera jamais d'autre sagesse que celle qui appelle l'homme à partir à la conquête de ses propres limites, à s'accroître aux dimensions de ce qu'il est déjà. ” (Aubenque, 2013, p. 446) Ésta parece ser una concepción del aprendizaje muy alejada de lo que venimos exponiendo a partir del aprendizaje de signos, en la medida en que, aunque no hemos tratado todavía esta cuestión en profundidad, el aprendizaje de signos acarrea una transformación profunda en el ser. ¿Hay alguna manera de plantear el “ progreso hacia sí mismo ” en el marco del aprendizaje de los signos, que tiende hacia una profunda transformación del ser? Puede que la univocidad del ser nos dé una pista : la univocidad es “ la possibilité de traiter le divers de ce qui existe comme universelle modification de soi ” (Zourabichvili, 2011, p. 81). Si el final del aprendizaje no se parece al comienzo, y es por eso que hay aprendizaje, entonces quizás se podría concebir que el final estaba ya incluido en el principio, pero no como “ programa ”, sino como “ virtualidad”. Más adelante, veremos que el concepto de virtual, tal y como lo desarrolla Deleuze a partir de Bergson, no se asemeja a lo actual, sino que se convierte en actual por diferenciación.

rápidamente<sup>272</sup>— pasar de la potencia al acto, pero esta formulación en realidad tampoco resuelve el asunto, porque no cuenta cómo una potencia se actualiza, y por lo tanto, cómo empieza el aprendizaje.

(Pero pensemos por un momento qué hay detrás de la pregunta por el comienzo del aprendizaje. ¿Por qué tanto interés en saber cuándo empieza el aprendizaje ? Si sólo nos percatamos del aprendizaje cuando ha sucedido, y si cuando ha pasado ya queda lejos el origen, ¿por qué tratar de volver a efectuar (mentalmente) el camino? Si conseguimos saber cómo empieza el aprendizaje y seguir su trayectoria hasta el final, entonces quizás podamos llegar a poder reproducir ese camino, cuando queramos y cuantas veces queramos. ¿Quién se pregunta por el comienzo del aprendizaje ? El pedagogo —aunque no necesariamente sea el único que se la haga—, en la medida en que está interesado en ordenar los aprendizajes: rastrear el origen y seguir la trayectoria del aprendizaje son los pasos propedéuticos a su ingeniería. Recorrer el camino del aprendizaje en sentido inverso permite armonizar todos los caminos de aprendizaje, para que todos empiecen y acaben igual. Entonces, acabamos olvidando que el camino real se efectúa del aprendizaje al saber, y no del saber al aprendizaje, y acabamos calcando las condiciones del aprendizaje a partir

---

272 Aristóteles señala una potencia general, que tiene el niño y que puede ser alterada (llevada al acto) mediante el aprendizaje, pero también indica otra manera de entender la potencia como privación, es decir, el poder-no. Incluso cuando se ha aprendido a tocar el piano, no se toca el piano permanentemente: el pianista toca su instrumento solo a veces: “Hay una forma, una presencia de lo que no está en acto, y esta presencia privativa es la potencia ” (Agamben, 2008, p.289). Si la potencia no fuera también poder-no, entonces no podríamos llamar arquitecto al arquitecto en el momento en el que no está construyendo casas, o médico al médico que en un momento determinado no está curando a un paciente. Tendremos ocasión de profundizar en las cuestiones de la potencia y del acto a partir de Aristóteles, aunque lamentablemente, el presente trabajo de investigación no ha permitido alcanzar un nivel de comprensión satisfactorio de este asunto. En parte, esto se debe a que “ el lenguaje de los pensadores dice lo que es. Sin embargo, de ningún modo es fácil oírlo. ” (Heidegger, 2005, p. 102) —y por lo tanto, ni una, ni dos, ni tres lecturas de la *Metafísica* y otros textos garantizan alcanzar el lenguaje de los pensadores. No es fácil oír el lenguaje de Aristóteles, también porque ya ha sido interpretado, comentado, lo cual en ocasiones dificulta la tarea de la comprensión, sobre todo si el comentario no nos devuelve la génesis de la investigación, los núcleos problemáticos que la dinamizan, sino que presenta los resultados de la investigación como si Aristóteles ya los tuviera claros desde el principio. Por ejemplo, asumimos que la pareja conceptual “ potencia-acto ” es un punto firme de la filosofía aristotélica, en vez de pensar que son herramientas de investigación : “ Aristote n'est pas parti de l'opposition de l'acte et de la puissance, de la matière et de la forme, pour faire servir ensuite ces couples de concepts à la solution de certains problèmes ” (Aubenque, 2013, p. 12).

(Aubenque es, por cierto, un excelente guía para entrar en la filosofía de Aristóteles. Con “ guía ”, no pretendo decir que la lectura de Aristóteles es prescindible, pero tener un guía en la lectura puede ser de gran ayuda. Un guía no es alguien que resume por nosotros “ lo esencial ” sino alguien que se ha esforzado en re-vivir los “ pensares ” del autor casi en primera persona. José-Luis Pardo habla del *Deleuze* de François Zourabichvili como de una guía : “ El término “ guía ” debe ser aquí subrayado : no se trata de una simple “ introducción ” ni de un brevario que permita a un lector no iniciado tener algo así como un “ panorama ” del pensamiento de Deleuze [...] pero de la enorme proximidad del comentador y el comentado resulta un texto a la vez humilde y ambicioso que, sin pretender sustituir el esfuerzo que el lector ha de emprender, sí que consigue ofrecer señales suficientes como para que pueda orientarse [...]. ” (Pardo, 2014, p. 182))

del saber (Deleuze, DR, pp.215-216). Por eso no resulta interesante, desde el punto de la pedagogía moderna, la propuesta del aprendizaje de los signos, porque tanto su origen como su trayectoria no son programables.)

La palabra “Educere” se utilizaba en el lenguaje de la botánica para designar el cuidado de las plantas, y se acabó transfiriendo al lenguaje del cuidado de las personas en su proceso de crecimiento (Dearden, 2010). Aunque la metáfora del crecimiento pueda resultar útil para pensar algunos aspectos de la educación, la analogía entre el crecimiento de una planta y el desarrollo de un ser humano es insostenible, empezando por el hecho de que éste tiene muchas más posibilidades existenciales que la planta<sup>273</sup>. La misma observación vale para la potencia y el acto, conceptos que se aplican a la naturaleza en general, y no exclusivamente al ser humano : ¿Cómo explicar las distintas direcciones que puede tomar la potencia humana ? La voluntad es reconocida como la sede del movimiento consciente humano, y por lo tanto, mientras la educación humana siga concibiéndose como algo más que un adiestramiento, la presencia de la voluntad en las teorías del aprendizaje parece indiscutible<sup>274</sup>. De hecho, la voluntad es lo que suele explicar el paso positivo de la potencia al acto: “ Nuestra tradición ética ha tratado a menudo de soslayar el problema de la potencia reduciéndolo a los términos de la voluntad y de la necesidad : su tema dominante no es lo que se *puede*, sino lo que se *quiere* o lo que se *debe*. ” (Agamben, B, p. 111) Así, vemos cómo, en la novela de Herman Melville, el jefe de Bartleby trata de comprender por qué su empleado se abstiene de hacer su trabajo —“ preferiría no hacerlo ”—, buscando explicaciones en lecturas que versan sobre la voluntad y la necesidad,

---

273 Una de las tesis fundamentales de *Ser y Tiempo*, de Heidegger, es precisamente que el *Dasein* se define por la estructura del proyecto : la posibilidad de posibilidades (§31): “ El *Dasein* no es algo que está-ahí y que tiene, por añadidura, la facultad de poder algo, sino que es primariamente un ser-posible. [...] La posibilidad que el *Dasein* es siempre existencialmente se distingue tanto de la vacía posibilidad lógica como de la contingencia de algo que está-ahí, en cuanto que con éste puede “ pasar ” esto o aquello. ” (1998, p.167) Y, más adelante : “ La posibilidad en cuanto existencial no equivale a un poder-ser que flota en el vacío, a la manera de la “ indiferencia de la voluntad ” (*libertas inifferentiae*). El *Dasein*, en cuanto afectivamente dispuesto, por esencia ya ha venido a dar siempre en determinadas posibilidades; por ser el poder-ser que es, ha dejado pasar algunas, renuncia constantemente a posibilidades de su ser, las toma entre manos o las deja escapar. Pero esto significa: el *Da-sein* es un ser-posible entregado a sí mismo, es, de una extremo al otro, *posibilidad arrojada*. El *Dasein* es la posibilidad de ser libre para el más propio poder-ser.” (p. 168)

274 Se ha considerado que las teorías conductistas no podían agotar la explicación del fenómeno del aprendizaje precisamente porque no tenían en cuenta factores tan característicos del ser humano como la voluntad. O quizás es que manejaban, en sus comienzos, un concepto de voluntad demasiado flojo, o incluso demasiado poco humano, ya que el pedagogo contaba con la voluntad del aprendiz para manejarla a su antojo. Las teorías pedagógicas actuales tienen más en cuenta la voluntad, y también los sentimientos, las emociones, pero conociendo el espíritu de la sociedad del aprendizaje, es evidente que todo este discurso teórico no tiene la misión de devolverle al aprendiz su humanidad, sino de quitársela, para poder ser mejor controlado. Digamos que ahora los discursos pedagógicos están probablemente mejor montados que antaño: su intención está más disfrazada.



Pero la potencia no es la voluntad ni la impotencia la necesidad : pese a la sensación de alivio que le inspiran estas lecturas, tales categorías no consiguen alcanzar a *Bartleby*. Creer que la voluntad tiene algún poder sobre la potencia, que el paso al acto es el resultado de una decisión que acaba con la ambigüedad de la potencia (que es siempre potencia de hacer y no de hacer), tal es justamente la perpetua ilusión de la moral. (Agamben, B, pp. 111-112)

La pedagogía más humanista ha valorado el papel de la voluntad en el aprendizaje, pero en general siempre para encontrarla o demasiado débil, o demasiado fuerte, o mal orientada ; de hecho, una de sus grandes misiones consiste precisamente en *educar* la voluntad —para poder llevarla mejor por donde quiere. Descartes también pensaba que había que educar la voluntad, ya que, según él, los errores se deben a un desajuste de la voluntad y del entendimiento<sup>275</sup>. La voluntad es infinita, y como tal tiende a no respetar los límites del entendimiento, que es finito : para evitar el error, la voluntad debe procurar pronunciarse si y solo si hay claridad en el entendimiento. Las *Meditaciones Metafísicas* se basan en este principio metodológico, que es una norma disciplinar : permitir que la voluntad juzgue (distinga) solo cuando se ha alcanzado claridad en el entendimiento, lo cual significa alejarse de todo aquello que pueda perturbar nuestro entendimiento, por ejemplo las impresiones sensibles. La pedagogía actual es heredera de esta concepción: supone una voluntad en el aprendiz, o sea, un principio del movimiento, que debe de ser re-dirigida mediante un programa que dividirá el mundo entre lo que vale la pena aprender y lo que no vale la pena aprender, o lo que se debe y lo que no se debe aprender, el cual deberá ser seguido metódicamente. La pedagogía ha entendido desde hace tiempo que la voluntad no se despierta sola, que la mayoría de los mortales no tiene una “ buena voluntad ” para aprender, y en el caso de los que la tienen, no necesariamente está dirigida a satisfacer (lo que se estima que sean) las “ necesidades de la educación ”; de ahí la necesidad de estrategias de motivación<sup>276</sup>.

---

275 “D'où est-ce donc que naissent mes erreurs? C'est à savoir de cela seul que, la volonté étant beaucoup plus ample et plus étendue que l'entendement, je ne la contiens pas dans les même limites, mais que je l'étends aux choses que je n'entends pas ; auxquelles, étant de soi indifférente, elle s'égare fort aisément, et choisit le mal pour le bien, ou le faux pour le vrai. Ce qui fait que je me trompe et que je pêche. ” (Descartes, 1992, p. 145)

276 En innumerables casos, esos mismos alumnos a los que se diagnostica una voluntad débil se desenvuelven de maravilla en otros contextos, que albergan otros aprendizajes (y otras condiciones de aprendizaje). Quizás lo que ocurra es que la voluntad no responda cómo ni cuándo se ha decidido que debía hacerse, no porque sea defectuosa sino porque, desgraciadamente (para los ordenadores de la educación) la voluntad no se pone en marcha ni se detiene aprietando un botón, ni puede dirigirse desde fuera a través de un mando como el de los videojuegos. La solución a este bajo rendimiento de la voluntad es crear necesidades y deseos artificiales que pongan en marcha la voluntad.

En el aprendizaje de los signos, no hay método a priori, porque lo más importante es el “ afuera ”, la reserva de signos, a la que uno no puede decidir llegar. Aquí no se cuenta con la voluntad del aprendiz para empezar, sino que se asume lo que la experiencia real enseña: que estamos dormidos la mayoría del tiempo... hasta que *algo* despierta nuestra voluntad (y es entonces cuando nos convertimos en aprendices, *malgré nous*). En el caso de Proust, no es la buena voluntad la que le embarca en el aprendizaje, sino signos que llaman su atención y que *necesita* perseguir: no porque ame incondicionalmente la verdad, sino porque no le queda otra opción<sup>277</sup>. (Es muy difícil expresar este punto de vista en un ámbito pedagógico, porque los que lo oyen creen escuchar una celebración encubierta del pasotismo y entonces dejan de prestar atención. No se trata de celebrar el estar-dormido, sino reconocer que es una condición real del aprendizaje: no sirve de nada negarla, ni eludirla. La mayoría del tiempo estamos dormidos, mecidos en el run-rún de lo cotidiano, y sólo de vez en cuando somos despertados por algo que nos pone en marcha.)

El aprendizaje de los signos no se inicia por gusto o por placer, sino por necesidad. Por eso, el profesor José Ortega y Gasset inaugura su curso de metafísica con amargura, anunciando a sus estudiantes que “vamos a estudiar Metafísica, y eso que vamos a hacer es, por lo pronto, una falsedad” (2003, p. 13). Aquí la falsedad no es atribuida a la metafísica, sino al hecho de estudiarla, y en general, al hecho de estudiar cualquier disciplina :

Para quien no la necesita, para quien no la busca, la Metafísica es una serie de palabras o, si se quiere, de ideas que, aunque se crea haberlas entendido una a una carecen, en definitiva, de *sentido*; esto es, que para entender verdaderamente algo, y sobre todo la Metafísica, no hace falta tener eso que se llama talento ni poseer grandes sabidurías previas; lo que, en cambio, hace falta es una condición elemental, pero fundamental: lo que hace falta es necesitarla. (p. 15)

En la perspectiva del aprendizaje de los signos, no hay partición previa entre los que pueden y los que no pueden aprender, entre los listos y los tontos, entre los voluntarios y los vagos, los discapacitados y los capacitados. Lo que importa es *necesitar* aquello que se persigue, y aquí todos los seres somos iguales :

Decimos que hemos encontrado una verdad cuando hemos hallado un cierto pensamiento que satisface una necesidad intelectual previamente sentida por nosotros. Si no nos sentimos menesterosos de ese pensamiento éste no será para

---

<sup>277</sup> Aquí el esquema al que nos hemos referido anteriormente a través de Agamben parece invertirse : no es la voluntad la que explica la potencia, ni la necesidad la impotencia, sino que aquí es la necesidad la que empuja la potencia.

nosotros una verdad. Verdad es, por lo pronto, aquello que aquietta una inquietud de nuestra inteligencia. Sin esta inquietud no cabe aquel aquietamiento. [...] (p. 15)

Aquí es cuando volvemos sobre a la falta de *arché* que comentábamos unas páginas atrás: el aprendizaje de los signos no es an-árquico, todo lo contrario. El *arché* es principio y también mandamiento<sup>278</sup>, y por lo tanto comienzo y proseguimiento. En la medida en que lo que trata de hacer es provocar el aprendizaje, el pedagogo suele hacerse dos preguntas diferentes : ¿cómo hacer que empiece el aprendizaje ? Así como esta pregunta —porque en su caso se trata necesariamente de una pregunta distinta—: ¿cómo mantener el aprendizaje en el tiempo ? En cambio, una vez comenzado, el aprendizaje de los signos es prácticamente imparable. ¿Cómo empieza el aprendizaje ? es en este caso la misma pregunta que ¿Cómo sigue el aprendizaje ?, porque el aprendizaje de los signos empieza por necesidad. (Aquí lo que cuesta no es mantener, sino, al contrario, apagar la vida que empieza a bullir en el encuentro con el signo.)

Para sostener la utilidad de los seres humanos, la sociedad del aprendizaje tiene procurar que la voluntad no pare. Aquí también parece que hay necesidad, pero intuimos que no tiene nada que ver con la del aprendizaje de los signos, dado que se trata de una necesidad impuesta<sup>279</sup> : “ Mas hay formas diversas de necesidad, de menesterosidad. Si alguien me obliga inexorablemente a hacer algo, yo lo haré necesariamente y, sin embargo, la necesidad de este hacer mío no es mía, no ha surgido en mí, sino que me es impuesta desde fuera. ” (Ortega y Gasset, 2003, p. 15) Una cosa es sentir la necesidad, y otra, no sentirla sino reconocerla ; en el aprendizaje por signos, donde de lo que se trata es de aprender a pensar —en un sentido que todavía queda por definir, pero que ya sabemos que no es reconocer, identificar, juzgar—, todo empieza por la sensibilidad. La necesidad del aprendizaje de los signos es sentida, y por eso nos agarra solo de vez en cuando, y nunca porque lo hayamos decidido ; la necesidad de la sociedad de aprendizaje es impuesta : se impone como medio para conseguir que los ciudadanos se movilicen. Y además, la necesidad es constante, y hay que procurar que los ciudadanos reconozcan la constante necesidad de aprender, precisamente para que no dejen de hacerlo<sup>280</sup>.

---

278 Me remito a la lección de Giorgio Agamben impartida en la European Graduate School, titulada “ The archaeology of commandment ” (2011, 19 de agosto).

279 Esta diferencia es audible en inglés : el verbo auxiliar “ must ” remite a una obligación impuesta por el emisor al emisor, mientras “ have to ” remite a una obligación impuesta al emisor por causas externas. La voluntad es movilizadada en la sociedad del aprendizaje por un externo “ have to ”, mientras en el aprendizaje por signos, la voluntad es comandada por un interno “ must ”.

280 Incluso hasta el punto de hacerles temer lo que pudiera pasar si dejaran de aprender. Es indudable que uno de los mecanismos clave de la sociedad de aprendizaje es el miedo, al que Maquiavelo le dedica un elocuente pasaje en *El Príncipe* : “Nace de aquí una cuestión ampliamente debatida : si es mejor ser

Pero aquí, no dejar de aprender, tendencia reflejada en el famoso lema “longlife learning”, no es en ningún caso llegar “hasta el final” de un aprendizaje y empezar otro. “Aprendizaje” es un pretexto para mantener a la gente en movimiento, pero que un aprendizaje llegue a término es lo de menos, puesto que en cualquier momento podemos ser requeridos por otro proceso urgente, absolutamente necesario. “¿Cómo sería posible aprender en un mundo que constantemente nos abandona, arrastrando todo cuanto queremos y a nosotros mismos con la corriente, sin dejarnos acabar nada de lo que habíamos empezado?” (Pardo, 2004, p. 53) Aquí, Pardo se refiere sobre todo al hecho de que ya es en sí difícil aprender, puesto que estamos, nosotros y el mundo, en constante devenir (de ahí que el signo se nos escape: no lograremos encontrar un rincón tranquilo donde “reducirle”). Pero esta sensación de “abandono” se acentúa indudablemente en un sistema que no hace más que ensalzar el aprendizaje continuo mientras impide que se aprenda “de verdad”, sosteniéndose en la idea, irrefutable, de que *ahora*, el mundo cambia a un ritmo frenético e infrenable que exige que estemos cambiando de sitio permanentemente<sup>281</sup>.

Pero entonces, en el fondo, la archi-movilizada voluntad de la sociedad del aprendizaje es reducida a su mínima expresión. Se trata de una voluntad orquestada, que sólo oye una música, permaneciendo insensible a las otras: el mundo cambia constantemente y hay que adaptarse para sobrevivir. La voluntad no es ni siquiera sensible a

---

amado que temido, o viceversa. Se responde que sería menester ser lo uno y lo otro; pero puesto que resulta difícil combinar ambas cosas, es mucho más seguro ser temido que amado cuando se haya de renunciar a una de las dos.” Maquiavelo alega que las razones para amar pueden decaer en función de la utilidad de la relación, mientras que “el temor emana del miedo al castigo, el cual jamás te abandona” (2006, pp. 100-101). En nuestra sociedad, el miedo principal es “estar parado” (la posibilidad vital contraria a la frenética “actividad” impuesta por el proyecto global de la sociedad de aprendizaje). Habría que reflexionar en profundidad sobre la experiencia del paro, que consiste fundamentalmente en un cambio radical de la gestión del tiempo. Ya no se dice estar “parado” sino “desempleado”, palabra cuya morfología indica una privación (siendo la situación normal “tener empleo”). ¿Podemos hacer algo con ese tiempo que no está previsto para la actividad? ¿No puede haber otras formas de tomarse este tiempo, no necesariamente como una desgracia, de tal manera que sí podamos elegir decir no al proyecto de la sociedad de aprendizaje? El joven investigador Álvaro Briaes dedica su tesis doctoral, *El tiempo superfluo: una sociología crítica del desempleo en España (2007-13)* a este asunto (2015).

281 Alicia se dispone a tomar el té donde la Liebre de Marzo y el Sombrero: “The table was a large one, but the three were all crowded together at one corner of it: ‘No room! No room!’ they cried out when they saw Alice coming. ‘There’s plenty of room!’ said Alice indignantly, and she sat down in a large arm-chair at one end of the table.

‘Have some wine,’ the March Hare said in an encouraging tone.

Alice looked all round the table, but there was nothing on it but tea. ‘I don’t see any wine,’ she remarked.

‘There isn’t any,’ said the March Hare. ” (Carroll, 1994, p. 80)

Encuentro en esta escena una parodia de la esencia de la sociedad del aprendizaje: a pesar de la abundancia de sitios, hay que cambiar permanentemente de sitio; se ofrece vino, pero luego resulta que no hay. En este capítulo, Alicia tiene una conversación con sus anfitriones sobre el tiempo, o más bien lo intenta, ya que sus anfitriones cambian el tema de la conversación apenas empezado, y también de sitio estando apenas sentados. En la sociedad del aprendizaje, parece que lo que no hay es aprendizaje.

las melodías del cambio —si es que es cierto que el mundo cambia permanentemente a un ritmo vertiginoso— sino a la voz que canta el cambio constante. De hecho, ya nadie habla de “voluntad” en pedagogía, acaso porque “voluntad” suena demasiado humano, y por lo tanto falible: hablar de voluntad implica reconocer sus paradas y disparos (puede haber mala voluntad, falta de voluntad, voluntad débil), que técnicamente pueden ocurrir en cualquier momento. Lo que se pretende es justamente conseguir una voluntad permanentemente controlada, haciendo de ella un dispositivo (ya no hace falta hablar de ella: se presupone)<sup>282</sup>. Por ejemplo, en la escuela, la evaluación permanente ya inculca en el aprendiz el hábito de la actividad incesante (del insomnio, desde el punto de vista del aprendizaje de los signos, según el cual nuestro estado normal es estar dormido), así, cuando salga de la escuela, se encontrará con la misma dinámica en el mundo laboral (y ahora, en un tiempo en el que senectud rima cada vez menos con *jubileum*, probablemente así hasta su muerte.)

Al igual que con la necesidad, la sociedad de aprendizaje también tiene que disfrazar la voluntad, haciéndonos creer que elegimos voluntariamente, porque queremos, aprender esto u lo otro. (No vaya a ser que pensemos que nosotros, seres humanos racionales, herederos de la ilustración, no elegimos, que seguimos como borregos los dictados de una necesidad impuesta.) Los medios abundan de propagandas en las que se nos insta a aprender a hablar inglés, o cualquier otra cosa, “cuando y cómo quieras”, porque “puedes elegir cuando, cómo y qué quieres aprender”. Como si decidiéramos nosotros tener que tener esa necesidad de aprender en los pocos minutos libres que tenemos —además, la ambivalencia del término “querer” en castellano, ligado tanto a la voluntad como al amor, acentúa el entusiasmo de este tipo de propaganda, en el que siempre se ve a una persona feliz, distendida, sin ojeras, máximamente entusiasmada por la idea de invertir todo su ser en el aprendizaje. Pero obviamente la publicidad no nos ofrece posibilidades cualesquiera, sino aquellas en las que interesa que nos comprometamos (programación de la voluntad).

Puedes aprender lo que quieras, cuando quieras, como quieras (y pagarlo en cómodos

---

282 Aquí, me remito a la obra de Foucault, en la cual el concepto de dispositivo cumple un papel esencial, y al texto de Agamben, dedicado precisamente a la genealogía de dicho concepto en la obra del pensador francés: “¿Qué es un dispositivo?”. En este texto, el pensador italiano recoge una suerte de definición de dispositivo propuesta por el propio Foucault: “[...] par dispositif, j’entends une sorte —disons— de formation qui, à un moment donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante... J’ai dit que le dispositif était de nature essentiellement stratégique, ce qui suppose qu’il s’agit là d’une certaine manipulation de rapports de force, d’une intervention rationnelle et concertée dans ces rapports de force, soit pour les développer dans telle direction, soit pour les bloquer, ou pour les stabiliser, les utiliser.” (Foucault, citado en Agamben, \*QD, p. 9)

plazos) : todo es posible. Y todo es posible porque cualquier cosa se puede reducir a un esqueleto asimilable : no no te preocupes por lo heterogéneo, tenemos una potente maquinaria que lo reduce a lo homogéneo, ya verás qué fácil es aprender. Lo importante es que no te pares, por eso te evitamos obstáculos (como los signos) que podrían paralizarte. Es un círculo vicioso : facilitar el “ learning ” para no parar, y no parando, se consigue que nada pueda llegar a llamar la atención<sup>283</sup>. La sociedad del aprendizaje ha lanzado la “ caza de los signos ” : no puede haber “ afuera ” cuando de lo único de lo que se trata es de “ adaptarse ”. (En el capítulo anterior ya insinuamos la hipótesis de que la teoría psicológica del aprendizaje como adaptación ha facilitado que reconozcamos —no que *sintamos*— que lo que tenemos que hacer es adaptarnos/aprender.)

Para funcionar, la sociedad de aprendizaje pone en marcha un secuestro permanente de signos. Que nada destaque, eso es lo que los ideólogos de la sociedad del aprendizaje piden a su Dios ; que la gente no se perturbe. El “ learning ”, tal y como se entiende en la actualidad, no tiene garra : no es susceptible de llevar al aprendiz más allá de sí mismo, aunque sí más acá de sí mismo, dando al aprendiz la sensación de que puede aprender, de que puede ser *cualquier cosa*. (Por un motivo similar es criticado el filósofo por Proust: porque ama la verdad *en general*.) La lógica del *learning* extenúa los caracteres. En este sentido, el espíritu de la sociedad del aprendizaje no es innovador: es tan antiguo como el espíritu dictatorial. Sólo que la violencia de este proyecto global intenta disimularse con un lenguaje aceptable, e incluso atractivo: ¿quién negaría que lo bueno es aprender... en todo momento, durante toda la vida, de todas las maneras posibles, etc. ?

También hay violencia en el aprendizaje por signos, pero se trata de la violencia inherente a toda educación, entendida como formación: salir de uno mismo sin tener todavía otro techo donde cobijarse. Se trata de una violencia necesaria, porque es la que hace de nosotros seres humanos, es decir, seres capaces de construir sus propias posibilidades a la contra de un programa. En comparación con el desgarró “ educativo ” producido por el aprendizaje por signos, la violencia generada por la sociedad de aprendizaje es absolutamente lamentable, en la medida en que fomenta activamente la

---

283 Y otra vez, Alicia, aquí *A través del espejo* ‘somehow or other, [ . . . ] began to run’ (1872, p.39). Ella ‘was getting so much out of breath [ . . . ] till suddenly, just as Alice was getting quite exhausted, they stopped, and she found herself sitting on the ground, breathless and giddy’ (p. 41). A pesar de haber corrido hasta perder el aliento, Alicia se da cuenta de que está en el mismo sitio. Es como si no hubiera pasado nada, o como si las cosas que ha alcanzado y sobrepasado en su carrera no hubieran pasado por ella. En nuestro artículo “Exhausting the fatigue university: in search of a biopolitics of research”, Tyson Lewis y yo tratamos de defender la figura del exhausto, como alternativa al perfil del universitario permanentemente cansado de tener que cumplir una lista interminable de objetivos (D’Hoest, y Lewis, 2015).

deformación caracterial de sus miembros<sup>284</sup>. Ortega lo vio venir:

[...] se introduce en la mente humana un cuerpo extraño, un repertorio de ideas inasimilables, o lo que es lo mismo, muertas. [...] Por debajo de la cultura recibida, pero no auténticamente asimilada, quedará intacto el hombre, es decir, quedará inculto; es decir, quedará bárbaro. [...] Así se explica la colosal paradoja de estos decenios: que un gigantesco proceso de la cultura haya producido un tipo de hombre como el actual, indiscutiblemente más bárbaro que hace cien años. (2003, p. 23)

La sociedad del aprendizaje neutraliza “ lo otro ”. Si todos somos sustituibles, si da lo mismo trabajar *de* una cosa que de la otra, o *cogerse* una asignatura que otra, es que “ lo otro ”, lo que hace la diferencia, ha sido neutralizado. Y también “ el otro ” : ahora las asignaturas dejan de estar a cargo de *un* profesor, en el que se podría reconocer un estilo, para convertirse en bloques de “ masterclass ”, impartidas por este u otro profesor, “ según ” la disponibilidad u otros factores que no tienen en absoluto que ver con la disciplina. Según nuestra lectura, queda claro que “ lo otro ” vertebraba el aprendizaje de los signos, pero, ¿y “ el otro ” ? Todavía no ha salido el maestro que se asomó en el segundo capítulo, ese *ethos* fuerte que forma el *ethos* incipiente del aprendiz. Sin embargo, el signo emana en muchas ocasiones de alguien, que quizás, entonces, puede convertirse en nuestro maestro sin saberlo (incluso sin querer):

[...] ce que dit un homme profond et intelligent vaut en soi par son contenu manifeste, par sa signification explicite, objective et élaborée ; nous en tirerons peu de choses, rien que des possibilités abstraites, si nous n'avons pas su parvenir à d'autres vérités par d'autres voies. Ces voies sont précisément celles du signe. Or un être médiocre ou stupide, dès que nous l'aimons, est plus riche en signes que l'esprit le plus profond, le plus intelligent. (PS, p. 31)

Si pensar no es opinar, ni juzgar, ni reconocer, operaciones que uno puede hacer sin salir de sí mismo (y quizás si sólo se pueden hacer a condición de permanecer en sí

---

284 La violencia de la sociedad de aprendizaje es constrictiva, en el sentido en el que Rafael Sánchez Ferlosio lo describe en su ensayo “ El alma y la vergüenza ”: “ Tan sólo la violencia constrictiva, precisamente por ser violencia como medio, tiene un fin ; esto es, un fin distinto de la violencia misma, de su acto ejecutivo[...]. El fin de la violencia constrictiva es [...] la constrictión, osea, la imposición de la propia voluntad sobre otra voluntad [...] Toda educación es constrictiva. Lo cual, huelga decirlo, no implica, en modo alguno, el viceversa : que toda constrictión sea educativa, como casi parece que les gustaría a ciertos inhumanos pedagogos devotos del llamado ‘principio de realidad’. Pero la asimetría metonímica que media entre las nociones de ‘educador’ y de ‘educando’ refleja de manera incuestionable el hecho de que toda educación discurre entre una voluntad que se impone —o trata de imponerse— y una voluntad que se doblga —o se resiste a ello. ” (2001, p. 184)

mismo) ; si pensar no atañe solo al conocimiento, sino, como indica Spinoza, al ser y al hacer o producir, entonces sólo se puede pensar aprendiendo *de* los signos, es decir, de lo otro, porque sólo lo otro puede producir el choque necesario que dispara el pensamiento :

Ce qui est essentiel, c'est les intercesseurs. La création, c'est les intercesseurs. Sans eux, il n'y a pas d'œuvre. Ça peut être des gens —pour un philosophe, des artistes ou des savants, pour un savant, des philosophes ou des artistes— mais aussi des choses, des plantes, des animaux même, comme dans Castaneda. Fictifs ou réels, animés ou inanimés, il faut fabriquer ses intercesseurs. C'est une série. Si on ne forme pas une série, même complètement imaginaire, on est perdu. J'ai besoin de mes intercesseurs pour m'eximer, et eux ne s'exprimeraient jamais sans moi : on travaille toujours à plusieurs, même quand ça ne se voit pas. A plus forte raison quand c'est visible : Félix Guattari et moi, nous sommes intercesseurs l'un de l'autre. (P., p. 171)

Aquí “ lo otro ” no es “ el otro ” que está por encima de mí: yo también puedo ser “ lo otro ” para otro ser, y empujarlo así al pensamiento. Luc Dardenne, cineasta belga del que hablaremos en las próximas secciones, escribe, refiriéndose a su hermano, con quien trabaja : “ Écrire un scénario n'est pas simple. Rien ne vient facilement. Toujours accompagné de gémissements. Heureusement nous sommes deux ” (2008, p. 34). Parece muy difícil, y puede incluso que resulte imposible, pensar si no hay “ lo otro ”, sin la presencia de algo o de alguien que nos empuje a pensar, que nos saque de nuestras casillas y nos acompañe.

El aprendizaje de signos no ocurre por voluntad propia. No es que no haya voluntad en el aprendizaje, no estamos sugiriendo que el aprendizaje sea absolutamente involuntario, pero la voluntad no es lo primero<sup>285</sup>. Si hay voluntad, es una voluntad que nadie puede construir, que se moviliza azarosamente y a posteriori, porque han aparecido unos “ signes violents qui entraînent le sujet dans un devenir-autre et lui forgent une volonté qui en veut le retour et l'explication ”. (Zourabichvili, 2011, p. 97). Lo que nos deja el signo es la sensación, en nuestro cuerpo, de haber sido violentados, y nos aferramos a ese recuerdo

---

285 En *Ontologie de l'accident*, Catherine Malabou propone pensar el accidente como categoría esencial del ser, en lugar de una variación menor de la esencia : “ En conséquence de graves traumatismes, parfois pour un rien, le chemin bifurque et un personnage nouveau, sans précédent, cohabite avec l'ancien et finit par prendre toute la place. Un personnage méconnaissable, dont le présent ne provient d'aucun passé, dont le futur n'a pas d'avenir, une improvisation existentielle absolue. Une forme née de l'accident, née par accident, un espèce d'accident. ” (2009, p.9). Los casos que analiza Malabou son transformaciones radicales de individuos, que ocurren de repente, prácticamente a las espaldas del ser afectado. En estos casos, no hay rastro de voluntad, de un esfuerzo consciente por parte del ser afectado para moverse, para perseguir algo. Me parece que la ausencia absoluta de la voluntad hace que estos casos de radical transformación del ethos no puedan ser tenidos en cuenta como casos de aprendizaje.



para seguir el rastro del signo. Estas consideraciones chocan con una concepción fuerte de la voluntad<sup>286</sup>, que está en la base de la mayoría de proyectos pedagógicos : pase que el aprendiz no tenga voluntad, o su voluntad no sea fuerte, o aprenda “ sin darse cuenta ”, pero al menos debe haber voluntad en el educador —nuestro gran ausente aquí, al menos en un determinado sentido de “ educador ”—, al menos tiene que haber alguien que diseñe y ejecute voluntariamente buenos métodos. Pero aquí tampoco hay método, en el sentido de camino universalizable, exportable e importable —aunque quizás, como exploraremos en las siguientes secciones, sí sea importante tener, o al menos cultivar, una cierta disposición para seguir la pista de los signos. No puede haber método, porque la voluntad se somete a los signos, y éstos son imprevisibles : se trata entonces de una voluntad con poca cabeza, pero sí muchas agallas, que sigue ciegamente los signos, a riesgo de perderse.

No podemos programar el comienzo de un aprendizaje de signos, y casi que mejor no esperarlo tampoco, ya que la mayoría del tiempo estamos tranquilos, quietos, inmersos en nuestra cotidianeidad. Cuando comienza un aprendizaje de signos, tampoco sabemos dónde nos llevará, ni cuándo descansaremos. Se trata, por lo tanto, de un aprendizaje infrecuente, y probablemente en vías de extinción ; pues todo lo contrario ocurre en la sociedad llamada del aprendizaje, donde el aprendizaje se ha convertido en un proceso continuo, y además, omnipresente: no hay tiempo que perder, el tiempo perdido nos convierte en inútiles. El aprendizaje por signos nos deja atontados, parece que favorece el estancamiento del individuo. ¿Qué clase de persona comprometida con la educación, podría querer celebrar el aprendizaje por signos? Quizás alguien que se atreva a decir que no entiende el discurso de la utilidad, arriesgándose a ser tachado de idiota: “ La philosophie se met du côté de l'idiot comme d'un homme sans présupposés. [...] il y a quelqu'un, ne fût-ce qu'un, avec la modestie nécessaire, qui n'arrive pas à savoir ce que tout le monde sait, et qui nie modestement ce que tout le monde est censé reconnaître. [...] Non pas un particulier doué

---

286 *Philosophie de la Volonté*, del filósofo francés Paul Ricœur, es un ejemplo de apuesta por una concepción fuerte de la voluntad. En el primer tomo de esta investigación, “Le volontaire et l'involontaire”, leemos: “ la plus haute volonté est celle qui a ses raisons, c'est-à-dire celle qui porte à la fois la marque d'une initiative du moi et celle d'une légitimité. ” (1963, p. 64) Ricœur propone de hecho la distinción entre “ causa ”, categoría apropiada para interpretar el mundo físico, y “ motivo ”, que permite determinar, fundar, legitimar, justificar una acción. El filósofo lamenta que estemos acostumbrados a decir “quiero hacer “x” porque... ”, como si se tratase de una causa externa : este tipo de lectura favorece una interpretación naturalista que degrada la voluntad. No sorprende, dada esta valoración de la voluntad, que lo involuntario no tenga esencia propia, y se defina exclusivamente en función de la voluntad, como dimensión que ayuda a completar los proyectos voluntarios : “ Non seulement l'involontaire n'a pas de signification propre, mais la compréhension procède de haut en bas et non de bas en haut. Loin qu'on puisse dériver le volontaire de l'involontaire, c'est au contraire la compréhension du volontaire qui est première dans l'homme. Je me comprends d'abord comme celui qui dit “ Je veux ”. [Certaines] structures involontaires son exigées pour achever l'intelligence de cet acte ou de cet aspect de la volonté. ” (pp. 8-9)

de bonne volonté et de pensée naturelle, mais un singulier plein de mauvaise volonté, qui n'arrive pas à penser, ni dans la nature ni dans le concept. ” (DR, pp. 170-171). Alguien que se atreva a decir que la utilidad depende del punto de vista, que solo puede hablar de utilidad el que no está metido en el aprendizaje:

*Qui, dès lors, considère l'action du point de vue de son utilité ou de sa nocivité, du point de vue de ses motifs et de ses conséquences? Non pas celui qui agit; celui-là ne considère pas l'action. Mais le tiers, patient ou spectateur. C'est lui qui considère l'action qu'il n'entreprend pas, précisément parce qu'il ne l'entreprend pas, comme quelque chose à évaluer du point de vue de l'avantage qu'il en tire ou peut en tirer : il estime qu'il possède un droit naturel sur l'action, lui qui n'agit pas, qu'il mérite d'en recueillir un avantage ou bénéfice. (NPh, p. 84)*

El discurso social del aprendizaje, basado en la necesidad de estar permanentemente activo y actualizado, es infantilizador: por una parte, la obligación de tener que estar permanentemente activos se basa en una supuesta necesidad de reciclaje de nuestra formación, como si nunca llegáramos a ser del todo “buenos”, “formados”, en definitiva “adultos; por otra, dejamos que otros decidan por nosotros mismos, y así, pasamos de un aprendizaje a otro, de un perfil a otro, sin ningún tipo de rumbo, creyendo fervientemente que esto es mejor que nada (mejor, desde luego, que el paro, y la consecuente exclusión), que “al final”, que “dentro de un tiempo”... La sociedad del aprendizaje convierte sus habitantes en Ferdydurke, el personaje de la satírica novela de Gombrowicz: somos adultos que consienten estar permanentemente encerrados en la escuela, porque asumimos que nunca estamos lo suficientemente preparados (como para adaptarnos al frenético ritmo de cambio del mundo, “que dicen”).

El aprendizaje por signos tampoco tiene rumbo, en el sentido de que no cumple un programa, pero sí tiene una dirección, aunque esa dirección solo pueda descubrirse más tarde. Lo que nos interesa del aprendizaje de los signos es que tiene efectos duraderos en el *ethos*, por lo tanto educativos. La educación no solo tiene que ver con los niños, pero aquí tampoco nos estamos limitando a los adultos biológicos : hay en los niños una especie de obstinación seria, conmovedora, que les empuja a seguir los signos. (Resulta más cómodo asumir que son niños, y que “ no saben ”, que “ ya aprenderán ”, y nunca le damos la vuelta al asunto : ya aprenderán... porque no saben. De los beneficios de este tipo de aprendizaje, parece que nos hemos olvidado<sup>287</sup>.) La opción del aprendizaje por signos es

287 Pensemos en esta imagen: el oído de un niño se eriza, su mirada se desvía de lo que, con toda nuestra buena voluntad, tratamos de enseñarle, y su cuerpo se encamina a investigar “qué ha sido eso” que le ha

difícilmente aceptable, pero no porque no tenga rumbo, pues el “learning” tampoco lo tiene: es porque su dirección es incierta, y la pedagogía difícilmente puede soportar aprendices como Proust, que se escabullen del programa, se dejan afectar por los heterogéneos signos y acaban forjándose un carácter propio, que probablemente no encaje en la sociedad.

## **Exploración del aprendizaje de signos. Tres momentos**

En las páginas anteriores, hemos tratado de reconstruir el guión de aprendizaje por signos, que puede dividirse en tres momentos: 1. un signo irrumpe, 2. el aprendiz trata de coger el signo, pero no lo consigue, 3. el aprendiz, movido por el signo, es animado a hacer algo con el signo. En las siguientes páginas, tomaremos cada uno de estos momentos por separado para profundizar en ellos, recurriendo esta vez a otras referencias más allá de *Proust y los signos* o en general de la obra de Deleuze. No se trata de imponer este guión de aprendizaje, sino de demostrar que el aprendizaje de los signos es una experiencia real, y de seguir profundizando en su dimensión educativa. Las fases en las que hemos dividido este aprendizaje no se siguen necesariamente, y podrían haber sido otras: proponemos estas y no otras porque han funcionado, en el sentido de que nos han permitido desarrollar motivos que siguen empujando nuestra reflexión.

### ***Encuentro***

Wajdi Mouawad es un dramaturgo de origen libanés que emigró a Canadá muy joven. A propósito de su espectáculo *Seuls*, publica *Seuls. Chemin, texte et peinture*, en el que reconstruye su camino hacia el espectáculo: “Ce livre doit être vu comme une tentative de

---

hecho una señal. Quizás el aprendizaje de los signos inspirado por Proust-Deleuze sea una manera de recordar, siendo adultos, eso que en un tiempo hacíamos de forma natural: abandonarnos a los signos, durante horas, y horas, poner nuestra voluntad al servicio de los signos hasta que el manotazo del adulto nos recondujera. (Esta reflexión me ha sido regalada por mi amigo Alberto Sánchez Rojo). Este gesto, que calificamos rápidamente de infantil, no lo es desde nuestro punto de vista, sin embargo estamos infantilizados por otras cosas y apenas las reconocemos.

La reflexión acerca de la infantilización ha estado muy presente a lo largo de la investigación, aunque quizás no esté manifiesta en la tesis doctoral. Me parece que ambientes surrealistas como los de *Ferdydurke* (Gombrowicz, 2002) o la película *Canino* (Lanthimos, 2009), de la cual hablaremos en la siguiente sección, son muy ricos para pensar esta cuestión. A propósito de la cuestión pedagógica en *Ferdydurke*, véase el texto de Larrosa “Pedagogía y fariseísmo. Sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz” (2003b); a propósito de la infantilización de la sociedad del aprendizaje, véase “The Experience of Childhood and the Learning Society: Allowing the Child to be Philosophical and Philosophy to be Childish”, escrito por Thomas Storme y Joris Vlieghe (2011).

mener le lecteur à travers le chemin, parfois réel, parfois imaginaire, de ma manière d'établir un lien avec un spectacle sur lequel je m'apprête à travailler. ” (2008, p.15) Al autor le han pedido en muchas ocasiones que hable de la *fabricación* de su teatro, la cual, según él, y en comparación con otros dramaturgos, no tiene ningún misterio. Mucho antes que la fabricación “ il y a l'éveil. Mon éveil. Mon éveil devant une sensation, celle d'être observé par quelque chose qui est déjà le spectacle ” (p.15). Pero esta cuestión no suele interesar a los críticos, “L'époque étant davantage admirative des procédés que de ce qui précède l'instant de l'éclosion, de la rencontre entre un artiste et le geste ” (p. 16).

Con el aprendizaje pasa algo parecido —de hecho, el camino que relata Mouawad puede leerse como su propio aprendizaje como dramaturgo— : lo que importa es el procedimiento, los métodos. Si Mouawad habla de un “ éveil ” es porque hasta entonces estaba dormido, y estar dormido quiere decir aquí estar inmerso en el run-run de lo cotidiano, sumergido en los quéhaceres : “ d'où l'important d'écouter au milieu de la cohue les sensations profondes qui nous traversent ” (Mouawad, p. 33). Un signo “fait signe” porque hay muchas otras cosas que no nos “hacen señales”: irrumpe en un terreno ya excesivamente significado, que nos mece. El signo es una mano que se alza por encima de lo homogéneo, y que nos interpela: “¡Mírame !”. Lo que Mouawad trata de trazar es el movimiento que se inicia en ese despertar, provocado por esa mano que se alza y nos alcanza, y que tarda en llegar a la verticalidad del levantar-se<sup>288</sup>.

La película *Canino* (2009), del director griego Yorgos Lanthimos, retrata la vida de una familia compuesta por un padre, una madre y sus tres hijos. La particularidad de esta familia —desde el punto de vista de los espectadores— es que los hijos no han salido nunca de su casa. Desconocemos su edad, pero son, biológicamente hablando, jóvenes adultos. La

---

288 “La dame pouvait avoir soixante, soixante-cinq ans. Je la regardais de ma chaise longue, allongé face à la piscine [...]. J'attendais le professeur Avenarius [...]. Mais le professeur Avenarius ne venait pas et je regardais la dame [...]. ” La señora está recibiendo una lección de natación, y en ese momento, está ocupada en inspirar y expirar profundamente, con mucha seriedad. “ Je la regardais, fasciné. Son comique poignant me captivait [...] mais quelqu'un m'adressa la parole et détournait mon attention. Peu après, quand je voulus me remettre à l'observer, la leçon était finie. Elle s'en allait [...] et quand elle eut dépassé le maître nageur [...], elle tourna la tête vers lui, sourit, et fit un signe de la main. Mon cœur se serra. Ce sourire, ce geste, étaient d'une femme de vingt ans ! [...] C'était le charme d'un geste noyé dans le non-charme du corps. [...] Grâce à ce geste, en l'espace d'une seconde, une essence de son charme, qui ne dépendait pas du temps, se dévoila et m'éblouit. J'étais étrangement ému. Et le mot Agnès surgit dans mon esprit. Agnès. Jamais je n'ai connu de femme portant ce nom. ” (Kundera, 2011, pp.5-6)

Estas son las primeras líneas de *La Inmortalidad*, del escritor checo Milan Kundera. Me parece que esta escena se desarrolla siguiendo el guión del aprendizaje de los signos que estamos ensayando aquí : un signo irrumpe (el gesto de la señora) y cautiva al narrador ; seguidamente es distraído por algo, y se le escapa el signo. Vuelve a mirar la señora y es fascinado por algo muy extraño (la heterogeneidad del signo) : la señora es vieja y sin embargo hay algo de juventud en ella. Un nombre viene entonces a la mente del narrador, y no tiene ni idea de dónde puede venir.

reclusión de los hijos es un proyecto de vida ideado y sostenido por los padres, como demuestran las numerosas estrategias diseñadas por ellos para mantener a los hijos dentro de la casa. Una noche, la hija mayor inicia su salida hacia la casa.

La película empieza con la imagen de un magnetofón del que emana una voz que resultará ser la de la madre. La voz pronuncia definiciones de palabras: mar, carretera, excursión y carabina. Las definiciones de la película no tienen nada que ver con las nuestras : “ mar ” designa una butaca de cuero con brazos de madera, “ excursión ” es un material resistente para hacer suelos, “ autopista ” es un viento muy fuerte, “ carabina ” es un pájaro blanco. Las siguientes imágenes muestran a los tres hijos recibiendo la lección en el cuarto de baño. Inmediatamente después, la hermana mediana propone un juego de resistencia: se trata de meter el dedo debajo de un chorro de agua caliente y aguantarlo. La Mayor pregunta cómo hacer para evitar trampas, y se decide que todos los dedos se colocarán bajo el mismo grifo. También se preguntan cómo llamar al juego; aquí nadie propone nada. A mi modo de ver, esta primera escena contiene lo esencial de la película: los padres dan lecciones, extrañas lecciones, en las que sustituyen las definiciones de las palabras por otras que no inviten a salir de la casa (bien sea no remitiendo al mundo exterior, o refiriendo a éste como un lugar terrible); los hijos juegan a juegos (muy corporales) donde ponen a prueba sus límites, pero no juegan con las palabras, no se hacen con el poder de nombrar, exclusivo de los padres. Cada palabra tiene su significado, cada objeto su uso: todo cuadra. Todo *tiene que* cuadrar: los padres emplean toda su energía en apagar las señales, en sofocar los signos; no puede haber una sola casilla en blanco<sup>289</sup>. Sin embargo, al mencionar ya desde la primera escena la posibilidad de la trampa, la hermana mayor crea una brecha, un hueco donde poder cuestionar la lengua oficial, es decir, el orden vigente.

Los padres controlan la llegada de palabras nuevas, empezando por no dejar entrar a (casi) nadie de fuera, pero algunas palabras se cuelan inevitablemente. A la hora de la cena, los hijos preguntan: “Mamá, ¿qué es un coño?”, enseguida, los padres se encargan de rellenar el vacío: “Coño es una gran lámpara. Por ejemplo: se apagó el coño y la habitación quedó a oscuras ”. (En otras casas, los padres evitan contestar, dejando al menos así una casilla en blanco, un hueco supremamente atractivo que será objeto de apasionadas

---

289 Para profundizar en la cuestión del lenguaje en *Canino*, véase “ Cómo hacer palabras sin cosas. Resonancias de Rancière en *Canino*, y viceversa ” (D’Hoest, 2011). En este texto, trato de pensar la cuestión del lenguaje en la película de Lanthimos, conectándola con la emancipación del personaje de La Mayor, que poco a poco cae en silencio, renunciando al lenguaje impuesto por los padres y no habiendo encontrado todavía un lenguaje propio.

indagaciones.) La palabra “coño” probablemente haya sido introducida por Cristina, la única externa que de vez en cuando acude a la casa, remunerada por el padre para satisfacer las necesidades sexuales del hijo. Cristina llega en el coche paterno con los ojos tapados, y sabe que debe hablar lo mínimo con los hijos. Sin embargo, aprovechando un despiste de los padres, Cristina se encierra con La Mayor en una habitación y le pide que le lama sus genitales ; la joven tiene la picardía de pedirle algo a cambio. Cristina le ofrece gomina para el pelo y una diadema que brilla en la oscuridad, pero La Mayor no está interesada. Cristina trata de justificar la utilidad de los objetos ofrecidos, pero es evidente que La Mayor espera otra cosa. Cristina le acaba prestando una cinta de vídeo.

La cinta tiene la estructura de un signo. Es para La Mayor un objeto desconocido pero a su vez familiar: en casa tienen cintas de vídeo en las que han grabado escenas familiares, que ven juntos muchas veces, hasta el punto de saberse los diálogos de memoria. Pero esta cinta no contiene un vídeo familiar sino lo que nosotros reconocemos como película de ficción, una absoluta novedad sin nombre para La Mayor. La cinta no debe pasar por la aduana paternal, de lo contrario, dejaría de ser un signo, de ahí que la joven se las arregle para visionarla sola, de noche, mientras todos duermen. La cinta irrumpe en la cotidianeidad de La Mayor, hasta encantarla : es la cinta la que la empujará a salir de la casa. No parece cosa de voluntad, sino de embrujamiento, como los dedos del aprendiz de Ribera, que se mueven como encantados.

El signo no se inventa, no se construye: “S'entêter à croire que la nature de cette sensation est une visite et non une invention. Comprendre<sup>290</sup> qu'il s'agit bel et bien d'une visitation.” (Mouawad, 2008, p. 31) Pero sí puede esperarlo, e incluso tratar de provocar su aparición, como en el caso de La Mayor. Ella no es como sus hermanos, muy aplicados en seguir la disciplina paternal, fervientes creyentes de los cuentos que los mantienen atados al hogar. Quizás es porque sea más mayor, y haya tenido más tiempo para darse cuenta, o puede que sea más permeable a los signos, o que se haya cansado de jugar siempre a lo mismo, o que haya vislumbrado brechas en las que poder imaginar otras cosas que no caben en su ordenada vida cotidiana. *Qui sait ?* La Mayor muestra agitación desde el principio: salidas de tono, gestos bruscos, arranques violentos, pero de alguna manera contenidos,

---

290 Me parece muy interesante el uso que Mouawad hace del infinitivo en esta obra donde hace entrar al lector en su propio camino hacia el espectáculo *Seuls*. Por una parte, parece que nos da una receta, un manual de instrucciones, como si bastara con conjugar las frases en infinitivo. Pero quizás no sea tanto una receta como un conjunto de consejos u órdenes que se da a sí mismo, una manera de mantener la disciplina: uno se imagina al autor diciéndose a sí mismo “aguanta; no pienses; resiste; escucha”. Preferir el infinitivo a otras formas verbales parece en cualquier caso una manera de abrir su experiencia, de no encerrarla en un solipsismo narcisista.

como si tuviera una soga alrededor del cuello que la estuviera apretando mientras se debate.

También los directores de cine belgas Luc y Jean-Pierre Dardenne se sintieron asfixiados durante una época<sup>291</sup>. El principio de *Au dos de nos images*, un conjunto de notas tomadas por Luc entre 1991 y 2005 que conforman una especie de “diario de cine” (2008), está marcado por el fracaso de su documental *Je pense à vous*. Tras esta mala experiencia, los cineastas anhelan “repartir à zéro” (2008, p. 12). Su decepción es profunda: encuentran en el documental una mañana falsedad. Resulta que los documentales son pura manipulación, disfrazada de documento: dramatizan la vida hasta tal punto que éstos “ne nous apprennent plus rien sur le monde, ne nous apprennent plus rien sur notre vie et sur la vie des autres” (p. 42 y p. 47). Los Dardenne están ansiosos de novedad: anhelan encontrar una nueva lengua, nuevos cuerpos<sup>292</sup>. Necesitan salir del cuartucho en el que se encuentran, salir de sí mismos, pero para eso necesitan algo o alguien que los saque de ahí: “Sortir. Simplement sortir. Rencontrer quelque chose, quelqu'un, une matière, une surface, un corps étranger, inconnu, je ne sais quoi mais sortir de moi-même, être atteint, touché. Je n'en peux plus d'être à l'intérieur.” (p. 11). Entonces, paradójicamente, los Dardenne se dirigen hacia el cine de ficción, en el cual esperan encontrar una manera de “reconstruire l'expérience” (p. 10).

Los Dardenne quieren asistir a un nacimiento<sup>293</sup>. Pero, ¿cómo hacerlo? “Le problème reste: arriver à donner naissance à la fiction à partir d'une réalité ordinaire” (p.77). Desean con todas sus fuerzas ser tocados por un signo, pero saben que no pueden inventárselo, así que esperan. Esperando el nacimiento, leen. No leen libros sobre “cómo hacer el cine”, sino poesía, novela, filosofía; también ven mucho cine. Evitan lo explicativo: “être nu, se devêtir de tous ces discours, tous ces commentaires qui disent ce qu'est le cinéma, ce qu'il n'est pas et qui devrait être, etc.” (p. 14), pues ahí donde no hay explicación es más probable que algo o alguien nos haga una señal. En la medida de lo posible, tratan incluso de deshacerse de la experiencia: “Avoir de l'expérience est mauvais pour le cinéaste. Elle

---

291 “Il y a quelque chose de lourd, de suffocant dans l'existence. D'où ce besoin irrépressible d'une ouverture, d'un dehors. Un appel d'air que lancent tous nos regards, toutes nos paroles, tous nos visages, tous nos corps oppressés. Besoin extrême de ce qui n'existe pas. Notre époque a de graves problèmes de respiration.” (Dardenne, 2008, p. 43) Esta entrada es un diagnóstico de su presente, pero también refleja el estado en el que estaban después del fracaso de su documental *Je pense à vous*.

292 “Sentiment d'engorgement, d'encombrement. Il faudrait balayer, débayer, découvrir une langue plus nue, une prose plus limpide, tranchante, apte à nommer à nouveau [...]”. (Dardenne, 2008, p. 42) “Sortir de la reproduction cinématographique commence par ne pas faire réapparaître les corps employés pour cette reproduction. Trouver de nouveaux corps. Ne pas participer à cette vaste entreprise de clonage qui fait que rien de nouveau n'accède à l'existence cinématographique.” (p. 72)

293 De hecho, Luc ha leído a la filósofa alemana Hannah Arendt y conoce su concepto de natalidad (Dardenne, 2008, p. 65 y p. 91).

le stérélise, rend triste tout ce qu'il regarde.” (p. 174) Prefieren “no saber”<sup>294</sup>. Los Dardenne son movidos por su extremo “désir d'être dans les choses” (p. 138). Se repiten a sí mismos “Surtout, ne pas faire le film avant de le faire. Rester au carrefour ! Au carrefour ! Dedans.” (p. 171). Tratan de rehuir de las ideas, para pegarse a las cosas<sup>295</sup>, lo cual no resulta nada fácil : pues el lenguaje nos invita constantemente a despegarnos de las cosas, pudiendo formarnos ideas acerca de éstas que nos acaben alejando de ellas. Para evitarlo, los hermanos cineastas se imponen una disciplina :

Revenir aux corps, aux accessoires, aux lieux, aux mures, aux portes, au fleuve.  
Partir du concret, pas des idées, ou alors attendre que l'idée soit oubliée et qu'éventuellement elle revienne comme quelque chose de concret qui en est la trace.  
Les moments essentiels pour l'écriture de nos scénarios sont ceux passés à oublier les idées. C'est pour cela que ça prend beaucoup de temps. (p. 162)

Pegarse a las cosas exige hacer el voto de pobreza técnica: rechazan el confort instrumental, porque sienten que les aleja de la vida, que quieren filmar (p. 61 y p. 63)<sup>296</sup>. Volver a lo concreto, rechazar los discursos que ordenan las cosas en un solo sentido, es en realidad estar buscando la estructura problemática de las cosas : “En effet, le concret fournit un matériau qui est la condition de possibilité et d'effectivité des problèmes.” (Charbonnier, 2009, p. 49) Los Dardenne buscan un signo, en la medida en que el encuentro con el signo nos pone ante el hecho de que las cosas nunca *son* de una manera, en un sentido —“ Au carrefour ! ”. Pero, ¿por qué buscan los Dardenne ? Ya hemos aludido a la decepción del documental, pero ¿qué es lo que puede haber pasado para que los Dardenne se pusieran a buscar, no algo en concreto, sino algo que les permitiese respirar de nuevo?

---

294 La voluntad de no “saber” y de no “contar” es constante en las notas: “La caméra cherche à suivre, n'attend pas, ne sait pas.” (Dardenne, 2008, p. 18), “ J'espère que le trajet moral du jeune Igor échappe au scénario ” (p. 35), “ Au non-savoir, à la profonde ignorance le cinéma dit oui. ” (p. 33).

295 “Être dans la matière, pas dans la construction dramatique, dans le regard, pas dans l'intrigue. ” (p. 162)

296 En la misma época en la que los Dardenne tratan de liberarse de la técnica, otros cineastas, movidos por la misma necesidad, crean el movimiento Dogma (2008, p. 64). Los Dardenne desconocían dicha iniciativa y sin embargo coincidían con ella en muchos puntos: ausencia de música, mantenimiento del ruido ambiente, cámara al hombro. Martin Heidegger es el primer filósofo contemporáneo que supo mostrar la necesidad de plantearse la cuestión de la técnica. En su curso *¿Qué significa pensar?*, elige hablar del carpintero-artesano para poner en evidencia esta cuestión: “Eligíamos como ejemplo para nuestra reflexión la mano de obra del carpintero porque el uso acostumbrado de la expresión “mano de obra” se refiere a una acción humana de tipo mencionado. Ahora bien, tal como advertíamos explícitamente, ya en esta mano de obra lo fundamental no es el mero manejo de instrumentos, sino la relación con la madera. Pero en el manejo práctico del trabajo industrial, ¿dónde está la relación con algo así como las figuras durmientes de la madera?” (2005, p. 82) Los cineastas Dardenne y sus cómplices del movimiento Dogma anhelan *vivir* el cine de una manera no-técnica, y esto parece tener algo de imposible, teniendo en cuenta que el cine es ya una forma muy avanzada de técnica. (Pero se trata probablemente de una de esas imposibilidades que empuja el aprendizaje.)



El texto, la estructura musical, el cuadro o la forma, satisfacen —en lo que puede ser, casi literalmente, un sentido espacial— esperas, necesidades de las que nada sabíamos. Habíamos estado esperando lo que bien puede que no supiéramos qué era, y que nos era complementario. (Steiner, 1991, p.219)

Es muy difícil saber cuándo empieza el aprendizaje porque no hay una “primera vez” con el signo: lo que creemos que es una primera vez puede que sea una segunda o tercera vez. El signo es un “déjà-vu”, que nos produce placer volver a ver, aunque no sepamos dónde ni cuando lo encontramos por primera vez, porque estaríamos dormidos<sup>297</sup>. El encuentro es una experiencia desgarradora, porque uno ya no se siente igual, pero es a su vez una promesa de novedad:

Peut-être sommes-nous en train de découvrir ce que nous cherchons à faire depuis longtemps. Nous avons l'impression de réaliser un premier film. Nous nous rendons compte à quel point l'échec de *Je pense à vous* a été salutaire. Sans lui, nous n'aurions jamais vécu la solitude qui nous a permis de nous poser la seule question qui contient toutes les autres : où mettre la caméra ? C'est-à-dire, qu'est-ce que je montre ? C'est-à-dire, qu'est-ce que je cache ? Cacher, c'est sans doute le plus essentiel. (Dardenne, 2008, p. 55)

Los Dardenne ponen toda su voluntad para volver a sentir aquello que les hizo moverse. Y no puede saberse a ciencia cierta qué papel ha jugado la voluntad : uno tiene la sensación, leyendo las notas de Luc, que los Dardenne han dado muchas vueltas, que ninguna de ellas era necesaria —pero que, a la vez, lo eran todas ellas :

Muy a menudo, lo que *viene a llamarnos* —este giro tiene, como vemos, connotaciones de visitación espontánea y de invocación— lo hace sin ser invitado. Incluso cuando hay una buena disposición, como en la sala de concierto, en el museo, en ocasión de una lectura, la verdadera entrada en nosotros no ocurrirá por un acto de voluntad. El proceso de penetración, de implantación, sugiere un enlace químico involuntario y, con mucha frecuencia, inadvertido al principio. (Steiner, 1991, 219)

La Mayor, los Dardenne, Mouawad: han esperado el signo, o la vuelta del signo. ¿Qué nos dicen estos singulares aprendices? Porque no todo el mundo arriesga su

---

<sup>297</sup> “ La contraction produit à force de répétition une différence nommée habitude, et qui n'est pas autre chose que le signe [...]. Contrairement au sens courant, le mot habitude renvoie ici moins à la faculté de reproduire l'identique [...] qu'à la captation ou à la conservation d'une différence [...]. ” (Zourabichvili, 2011, p. 90)

tranquilidad, ni juega con su propia vida para meterse del todo en un aprendizaje. ¿Hace falta tener una determinada predisposición? ¿Podría pasarnos a cualquiera? ¿Perseguir el signo es lo único que podemos hacer cuando ha habido encuentro? ¿Cuales son las condiciones reales de este tipo de aprendizaje? Uno puede prepararse, como estos aprendices, para la venida del signo, y quizás sea porque el signo ya golpeó antes, o porque uno no puede más con lo que tiene. Lo que sí parece estar claro es que una vez que la mano se ha alzado por encima de lo homogéneo, y ha alcanzado a su víctima, estuviese o no preparada para ello, se produce un desgarró : “Pendant toute une vie, la rencontre a donc une double fonction, elle est ce qui garantit le déséquilibre permanent de la pensée grâce aux difficultés nouvelles qu'elle suscite.” (Charbonnier, 2009, p. 50).

La obra de teatro *Incendies*, de Wajdi Mouawad, empieza con la lectura de un testamento. El notario entrega a los mellizos Simon y Jeanne, hijos de la difunta Nawal, una carta a cada uno: deben encontrar a su padre y a su hermano, y sólo entonces, no antes, Nawal podrá ser enterrada. Simon reacciona enseguida, completamente enfurecido “Y'a pas de père, et y'a pas de frère, c'est n'importe quoi!” (Mouawad, 2009, p. 17) No quiere saber nada : “J'ai un combat de boxe dans dix jours, fait que je veux rien savoir! On va l'enterrer, et c'est tout!” (p. 17) Simon y Jeanne han crecido pensando que su padre había muerto, y nunca habían oído hablar de otro hermano. Simon no quiere saber nada: “Comment pouvez-vous la prendre au sérieux?” (p. 18). Mientras, Jeanne calla. Cuentan con una historia inverosímil, una madre que había dejado de hablar desde hace cinco años, y una carta cada uno, pendientes de entrega a su padre y a su hermano. Las cartas son auténticos signos, que moverán a los hermanos en busca de la verdad sobre la vida de su madre, y sus propias vidas. Jeanne inicia el movimiento. ¿Por qué ella, y no su hermano ? No podemos saberlo, pero puede que su oficio tenga algo que ver. Es investigadora en matemáticas, y así describe su disciplina :

Je ne peux pas dire aujourd'hui combien d'entre vous passeront à travers les épreuves qui vous attendent. Les mathématiques telles que vous les avez connues jusqu'à présent ont eu pour but d'arriver à une réponse stricte et définitive en partant de problèmes stricts et définitifs. Les mathématiques dans lesquelles vous vous engagez en suivant ce cours d'introduction à la théorie des graphes sont d'une toute autre nature puisqu'il sera question de problèmes insolubles qui vous mèneront, toujours, vers d'autres problèmes tout aussi insolubles. Les gens de votre entourage vous répéteront que ce sur quoi vous vous acharnez est inutile. Votre manière de parler changera et, plus profondément encore, votre manière de vous taire et de penser.

C'est cela précisément que l'on vous pardonnera le moins. On vous reprochera souvent de dilapider votre intelligence à des exercices théoriques absurdes, plutôt que de la mettre au profit de la recherche contre le sida ou d'un traitement contre le cancer. Vous n'aurez aucun argument pour vous défendre, car vos arguments sont eux-mêmes d'une complexité théorique absolument épuisante. Bienvenue en mathématiques pures, c'est-à-dire au pays de la solitude. Introduction à la théorie des graphes. (Mouawad, 2009, p. 20)

*Je veux rien savoir:* Simon grita para hacer callar al signo, y lo hace porque se siente amenazado por él. Simon intuye el desgarró, algo se ha empezado a romper, y colma la grieta con sus gritos. En *Al Este del Edén*, de John Steinbeck, el joven Aron Trask acaba de ser golpeado por un signo: él ha crecido siendo huérfano de madre, pero su amiga Abra le dice que ha oído rumores de que su madre está viva. A continuación reproduzco el momento en el que Aron trata de gestionar su desgarró, pues me parece que describe brillantemente el encuentro con el signo:

Aron regresó junto al tronco del sauce y se sentó en el suelo, apoyando su espalda contra la corteza. Su mente estaba oscurecida por una nube gris, y sentía dolorosos calambres en el estómago. Trató de poner en orden sus sentimientos, bajo la forma de pensamientos e imágenes, para ver si conseguía disipar el dolor. Era difícil. Su mente discurría lenta y pausadamente y no podía aceptar tantas ideas y emociones a la vez. La puerta de su cerebro estaba cerrada para todo lo que no fuese el dolor físico. Transcurridos unos instantes, la puerta se abrió ligeramente y dejó pasar cada cosa de una en una para poder ser examinadas, y analizarlas, hasta que consiguió absorberlas todas. Al otro lado de la puerta de su obstruida razón pugnaba por entrar algo muy voluminoso, pero Aron lo hizo esperar hasta el final. [...]

Aron se preguntaba si ya estaba preparado para dejar entrar “la gran cosa”, y mientras se lo preguntaba, aquello entró cautelosamente y se aposentó en su interior.

Su madre vivía. Se la había representado a menudo yaciendo en el seno de la tierra, muy quieta, fría, y perfectamente conservada. Pero aquello era diferente. En alguna parte, ella se movía y hablaba, y agitaba las manos y abría los ojos. Y en medio de la ola de gozo que lo inundaba, una pena se abrió paso junto al sentimiento de haber experimentado una terrible pérdida. Aron se sentía desconcertado y sorprendido. Examinó la nube de tristeza. Si su madre estaba viva, resultaba que su padre era un embustero. Si uno de ellos estaba vivo, el otro estaba muerto. [...]

Se sentía perdido, no tenía a nadie a quien preguntar. [...] Aron sintió que algo tenía que morir, su madre o su mundo.

La solución se le apareció de repente. [...] Se puso en pie y volvió a empujar a su madre hacia la tumba, cerrando la puerta de su espíritu tras ella.

Llegó tarde a cenar. (Steinbeck, 2002, pp. 488-489)

La sensibilidad de Aron ha sido golpeada, y por contagio, su pensamiento disparado —los calambres en el estómago, la nube gris. Pero Aron decide zanjar el asunto colmando el agujero provocado por el signo : “ decide ” que su madre tiene que morir, por lo tanto que sigue muerta. Aron evita a toda costa la marca del signo, y entendemos porqué lo hace, igual que el notario entiende la reacción de Simon: “ Je comprends très bien qu'après avoir écouté ce qu'on vient d'écouter on puisse se retrouver les quatre jambes en l'air en se demandant ce qui se passe, qui on est et pourquoi pas nous ! Je comprends, je veux dire je comprends ! C'est pas tous les jours qu'on apprend que notre père que l'on croyait mort est encore vivant et qu'on a un frère quelque part dans le monde ! ” (Mouawad, 2009, p. 17) Tememos dejar de ser lo que somos, porque estamos convencidos de que entonces, dejaremos de ser<sup>298</sup>. Y, en cierto modo, dejamos de ser, pero eso ya ha ocurrido mucho antes de que nos hayamos podido dar cuenta, no es una decisión que dependa de nosotros; si el signo consigue romper la barrera y convertirse en inquilino, es que ya ha habido muerte :

Et il y a toujours des images de mort dans l'apprentissage, à la faveur de l'hétérogénéité qu'il développe aux limites de l'espace qu'il crée. (DR, p. 35)

No se trata de la muerte tal y como la entendemos; puede que sea incluso más radical. Spinoza expone esta extravagante posibilidad (extravagante para un pensamiento que no se aventura más allá de sus márgenes) en el escolio de la proposición 38 de su *Ética* :

[...] yo entiendo que el cuerpo humano muere cuando sus partes se disponen de suerte que adquieren entre ellas otra proporción de movimiento y reposo. Pues no me atrevo a negar que el cuerpo humano, aun manteniendo la circulación de la sangre y otras cosas por las que se considera que el cuerpo vive, puede, no obstante, cambiarse en otra naturaleza totalmente diversa de la suya. [...] Ya que sucede a

---

298 Y eso probablemente sea lo que haya llevado a Aron a acabar empujando su madre otra vez hacia la tumba, cuando ya todo indicaba que nunca había estado allí, más que en el discurso del padre y la mente de Aron. Matando a la madre, Aron quiere salvarse, pero lo que hace es declarar la guerra a los signos, a signos que ya habían actuado, que ya se habían convertido en sus inquilinos, y por lo tanto, atenta contra sí mismo, contra toda otra posibilidad de vida para sí mismo : le acaba costando la vida.

veces que un hombre sufre tales cambios que yo no diría fácilmente que sigue siendo el mismo. (2005, pp. 211-212)

Lo paradójico del encuentro con el signo es que uno no puede evitar sentir que su vida está amenazada, cuando lo que el signo promete no es otra cosa que... vida. Pero *otra* vida. En la casa de *Canino* circula el cuento de que un cuarto hermano acabó muy mal por salir de la casa no estando preparado. Mientras los otros dos hermanos culpan al hermano rebelde, o tratan de explicar —a él y a sí mismos— lo que ocurrió, La Mayor gestiona el asunto tirando comida por encima de la verja : ella no alimenta tanto al hermano, como a la posibilidad de *otra* vida (para ella). Si el hermano vive, es que se puede salir de la casa, es que ella también puede salir.

Tratar de resistir a la potencia del signo es bloquear el devenir, rechazar crecer. Crecer es absolutamente desgarrador, porque no se trata de pasar de una potencia a su acto correspondiente (de niño a adulto), de ir en una dirección determinada. Crecer se efectúa siempre en dos sentidos a la vez<sup>299</sup>: una línea, que era *una*, bifurca, sin que podamos hacer nada para evitarlo, tumbando así la unicidad del relato —Aron no entendió lo que estaba ocurriendo: que un Aron bifurcaba hacia el pasado, mientras otro Aron nacía hacia el futuro. Spinoza compara el ser humano que ha cambiado tanto que se puede decir que “ ha muerto ” con “ un niño adulto, si hubiera olvidado también su lengua nativa ” (p. 212), y es que crecer no es abandonar la infancia, sino volver a caer en ella, es decir, en un estado en el que todavía hay muchas carreteras bifurcantes abiertas a las que se puede volver en cualquier momento, en lugar de una autopista única de la cual cuesta una vida salir una vez que se está en ella.

Sin embargo, todo está dispuesto para que no tengamos esa experiencia desgarradora. Las estrategias que diseñan los padres de *Canino* para evitar que los hijos salgan de la casa pueden parecer monstruosas, completamente surrealistas, y quizás simplemente sean exageradas<sup>300</sup>. Cuando se trata de hacer caminar a todo el mundo al mismo ritmo, en la

---

299 “ Il appartient à l'essence du devenir d'aller, de tirer dans les deux sens à la fois : Alice ne grandit pas sans rapetisser, et inversement. Le bon sens est l'affirmation que, en toutes choses, il y a un sens déterminable ; mais le paradoxe est l'affirmation des deux sens à la fois. ” (Deleuze, LS, p. 9)

300 En el prólogo de la *Obsolescencia del Hombre*, el pensador judío alemán Günther Anders explica que las exageraciones nos permiten ver cosas reales que no son fácilmente perceptibles a ojo desnudo : “ Je donne naturellement à ce terme, puisque je le conserve malgré tout, un sens différent de son sens habituel : un sens heuristique. Qu'est-ce que cela signifie ? Qu'il y a des phénomènes qu'il est impossible d'aborder sans les intensifier ni les grossir, des phénomènes qui, échappant à l'œil nu, nous placent devant l'alternative suivante : “ ou l'exagération, ou le renoncement à la connaissance ”. La microscopie et la télescopie en sont les exemples les plus immédiats, qui cherchent à atteindre la vérité au moyen d'une image amplifiée. ” (2002, p.29) Creo que *Canino* es una exageración en este sentido, y así también lo sintieron algunos estudiantes cuando trabajamos la película en clase. Günther Anders: uno ve mejor las

misma dirección, los sistemas ordenadores necesitan dispositivos anti-signo. Una buena forma de neutralizar el signo es encasillándolo en una definición tan plana como “reunión de significado y significante”, creando así la ilusión de que a cada significante *corresponde* un determinado significado. Significante y significado están la mayoría del tiempo reunidos, lo damos por supuesto cuando hablamos; pero es igualmente cierto que para que el significante y el significado se puedan reunir —pues no están unidos desde el principio, ni nunca de una vez por todas—, hace falta *algo*: ¿qué es lo que hace que las palabras puedan formarse en un determinado discurso? ¿O que las cosas tengan cierto uso? Siempre hay un hueco, una brecha, que igual que permite la reunión de significante y significado, permite su des-unión<sup>301</sup>: la mano que se alza por encima de la homogeneidad. Pero desvelar esta brecha es peligroso, porque pone en cuestión la unicidad del relato; colmada, está mejor.

### ***Cautividad***

En “aprendizaje” resuena la raíz latina “prehendere”, que significa “agarrar”, “coger”. Pero ¿qué clase de aprendizaje estamos pensando aquí, en el que todo empieza por un signo que irrumpe y que no conseguimos asir? Según la historia que venimos contando, y aunque todavía no hemos llegado al desenlace, tras esta lucha por vencer el misterio del signo, parece que se produce un cambio en el aprendiz. Aunque todavía no estamos en disposición de percibir qué ha cambiado, ha habido desgarró, una brecha se ha abierto, en la que pueden empezar a caber otras cosas, cosas tan significantes como posibilidades de vida. Volvamos ahora al instante en el que el signo irrumpe, exponiendo el aprendiz a múltiples vías.

En *Lo abierto. El hombre y el animal*, el filósofo italiano Giorgio Agamben dedica unas páginas al curso de Martin Heidegger *Los conceptos fundamentales de la metafísica: mundo, finitud, soledad*. En dicho curso, probablemente uno de los más importantes —Es el que decide publicar en primer lugar (Agamben, LA, p. 65)—, Heidegger profundiza en el *Langeweile*, palabra que ha sido traducida por “tedio” o “aburrimiento”, y literalmente que

---

cosas cuando están exageradas.

301 Según Agamben, la signatura es lo que permite que se relacionen significante y significado: “La teoría de las signaturas [...] interviene, entonces, para rectificar la idea abstracta y falaz de que existen signos por así decirlo puros y no significados, de que el *signans* significa el *signatum* de modo neutral, unívoco y de una vez por todas. El signo significa porque lleva una signatura, pero ésta predetermina necesariamente su interpretación y distribuye su uso y su eficacia según reglas, prácticas y preceptos que hay que reconocer” (2010, p. 86) Más adelante, escribe: “Toda investigación en las ciencias humanas —y en particular en el ámbito histórico— tiene necesariamente que ver con las signaturas.” (p. 101)

significa “rato largo”, así como en la relación del animal con su medio ambiente y la del hombre con su mundo. Estas cuestiones están mucho más ligadas de lo que pudiera parecer. Según Heidegger, la piedra, el animal y el ser humano se relacionan cada uno a su manera con el mundo: la piedra es *weltlos* (sin mundo), el animal es *weltarm* (pobre de mundo) y el ser humano es *weltbildend* (formador de mundo).

El caso de la piedra parece claro, pero quizás no lo esté tanto el del animal. ¿Qué significa ser pobre de mundo? Porque no es lo mismo que no tener mundo, el caso de la piedra. Heidegger, influenciado por el biólogo Von Uexküll, define la relación del animal con su mundo en los siguientes términos: el mundo del animal se limita a sus desinhibidores, por eso el animal no puede actuar sino simplemente “comportarse”. El modo de ser propio del animal es estar “aturdido”: el animal está preso en el círculo de sus desinhibidores, y por eso es pobre de mundo. El aturdimiento [*Benommenheit*] significa sustracción esencial [*Genommenheit*] de la percepción de algo en tanto que algo: el mundo no se abre al animal, aunque tampoco está cerrado. Si estuviera cerrado, es que habría alguna posibilidad de que el animal accediera al ente, y no la hay. El mundo, en realidad, está abierto [*offen*], pero no es “abrible”, no puede ser desvelado [*offenbar*]; mientras que para el ser humano el ente sí puede ser desvelado. El ser humano, que no vive en el mundo como en un círculo de desinhibidores del que quedaría atrapado<sup>302</sup>, sí puede llegar a desvelar como ente lo que “le fascina y le absorbe tanto” (Agamben, LA, p. 78).

Pero hay un momento en el que Heidegger vuelve a pensar esta frontera entre lo animal y lo humano, y esto es lo que realmente interesa a Agamben. A Heidegger le empieza a parecer que ese estado de aturdimiento del animal es muy cercano a la *Stimmung* del aburrimiento profundo, estado en el que el ser humano se siente cuando está “encantado-encadenado” (p. 81), fase que inicia la apertura humana al mundo. Y es que el animal, aunque no tenga acceso al mundo, sí experimenta una “conmoción esencial” (p.80) en su aturdimiento, que resuena con la que se produce en el aburrimiento: “*El Dasein, en su aburrimiento, es entregado [...] a algo que se le niega, exactamente como el animal, en su aturdimiento, es expuesto [...] en un no-revelado.*” (p. 85) Estar “abierto a un cierre” es lo que experimenta quien se ha convertido en aprendiz *malgré lui* al ser tocado por un signo al

---

302 Heidegger mostró en *Ser y tiempo* que lo natural no es ver las cosas “tal y como son”, sino en su uso, por lo tanto relación con el ser humano. Tratar de ver una cosa “en tanto que tal algo” es lo propiamente humano, y no es una opción para el animal. Sin embargo, hoy en día estamos más “animalizados” que nunca: estamos muy acostumbrados, probablemente más que en la época de Heidegger, a “comportarnos” en función de nuestros desinhibidores. El mundo está abierto, es abrible, pero es como si ya no hiciéramos el esfuerzo de abrirlo.

que se expone, y que no puede asir:

Uno y otro [animal y ser humano] están, en el gesto que le es más propio, *abiertos a un cierre*, entregados por completo a algo que se niega obstinadamente (y quizá, si es lícito tratar de identificar algo como la *Stimmung* característica de todo pensador, es justamente este estar entregado a algo que se niega lo que define la específica tonalidad emotiva del pensamiento de Heidegger). (Agamben, LA, p. 86)

Quien se convierte en aprendiz de los signos está “cautivado”<sup>303</sup>: “*capium*” significa “coger”; hacer “cautivo” a alguien es hacerlo encadenar, tenerlo cogido. Quisiéramos que el aprendizaje de signos desemboque en un “coger”, un “agarrar”, pero lo cierto es que todo empieza con el gesto invertido: aprender no es esencialmente agarrar, sino que empieza por ser desgarrado y agarrado. Alguien o algo nos desgarrar y por ese hueco nos agarra. O se cuele en nosotros.

¿Cómo prende el injerto en nuestro ser? ¿Qué es lo que convierte la recepción momentánea (el golpe en la puerta) [...] en inquilinato? La respuesta honrada es que no lo sabemos. (Steiner, 1991, p. 220)

El aprendizaje suele entenderse como un movimiento de colonización en el que se trata de dominar regiones del mundo para reducirlas a categorías familiares, fácilmente almacenables. En el aprendizaje que tratamos de pensar, es el signo el que nos coloniza, quien se convierte en nuestro inquilino. El signo es felino. Lo peor que se puede hacer si se quiere simpatizar con un gato es tratar de atraparlo. La estrategia es la contraria: hay que mostrarle que no hay intención de dominarle. Quien quiera amistar con un gato incluso saldrá de su propia casa, para que el felino pueda corretear a sus anchas y dormirse en el sofá sin ser molestado por nuestra presencia<sup>304</sup>. Si uno quiere tratar con el signo, hay que hacer sitio.

Hay que desconfiar de las palabras que salen disparadas hacia el signo, podrían ahuyentarlo. Simon deja su boca suelta, mientras Jeanne calla: cae en silencio<sup>305</sup>; también La Mayor, que deja de preguntar a los padres, poco a poco calla. Permanecer callado,

---

303 En la traducción americana de *Lo abierto*, la palabra utilizada para traducir “*Benommenheit*” (aturdimiento), es decir, según Heidegger, el modo de ser propio del animal, es “*captivation*” (Agamben, 2003, p. 52).

304 La comparación del signo con el gato me fue inspirada por el precioso *Lo que aprendemos de los gatos*, de Paloma Díaz-Mas (2014).

305 En francés, se dice “*tomber dans le silence*”, como se dice “*tomber de sommeil*”. El aprendizaje por signos nos tumba. Más adelante trataremos de evocar la horizontalidad del plano del aprendizaje de signos.



reprimir las palabras fáciles, prematuras. El latín “silentium” proviene de “silere”, callarse, cercano al gótico “silan”, estar tranquilo : resulta extremadamente difícil mantenerse tranquilo en presencia de un signo, de un inquilino alborotador que no nos deja tranquilos, pero hay que aguantar un poco el silencio, si uno quiere realmente escuchar, pues escuchar es lo más difícil<sup>306</sup>.

“Escuchar” es un verbo importante en el caminar de Mouawad hacia su espectáculo *Seuls*. La página 37 de su libro está enteramente ocupada por definiciones de “écouter” extraídas de un diccionario: “écouter” está emparentado con “ausculter”, que indica un escuchar atento, con pretensiones de diagnóstico. Pero el que escucha también puede hacerlo estando distraído, o siendo indiscreto. Mouawad trata de *escuchar* la sensación de sentirse mirado por algo en la oscuridad:

Si on écoute bien, on prend conscience au fil des jours que cette sensation, sa présence, réagit à certains événements de la vie quotidienne qui se présentent à elle et reste indifférente à d'autres. Des objets la font se réchauffer, irradier, d'autres non. Des livres, des voix, des paysages, parfois des détails insignifiants, parfois la façade d'un immeuble, tout semble entrer en lien avec la sensation qui s'en nourrit.

Sans traîner, mais sans courir, acheter un cahier qui convient

Noter systématiquement la liste des éléments qui éveillent

Noter aveuglément

Sans se poser de questions

Sans chercher à trouver ce qui peut les lier ensemble.

Respecter comme une chose sacrée

Ce que ces éléments peuvent avoir de disparate. (Mouawad, 2008, p. 38)

Descartes sostenía que para evitar el error, había que hacer esperar la voluntad, impedir que se pronunciara antes de que el entendimiento hubiera visto con claridad el objeto que se pretendiera juzgar. Pero esta espera no puede eternizarse: llegado el momento, la voluntad tiene que cortar. Lo que Mouawad sugiere aquí es una auténtica suspensión del

---

306 “Creemos todavía que lo transmitido propiamente ha pasado y es tan sólo un concepto de la conciencia histórica. Creemos todavía que lo transmitido es aquello que propiamente hemos dejado tras nosotros, siendo así que nos llega, pues nosotros estamos entregados y enviados a ello. El punto de vista meramente histórico acerca de la tradición y el curso de la historia pertenece a aquellos autoengaños de largo alcance en los que hemos de permanecer cautivos mientras no pensemos propiamente. El mencionado autoengaño sobre la historia nos impide oír el lenguaje de los pensadores. Entendemos mal porque tomamos este lenguaje solamente como una expresión en la que se dan a conocer los puntos de vista de algunos filósofos. Ahora bien, el lenguaje de los pensadores dice lo que es. Sin embargo, de ningún modo es fácil oírlo.” (Heidegger, 2005, p. 102)

juicio, y por lo tanto de la voluntad : una *époque*. No hay aduana : las cosas van apareciendo una al lado de la otra, y sin esperar a “*tenerlas claras*”. Las cosas se van instalando como vienen : gordas, flacas, pequeñas, bajitas, claras, oscuras. *Noter aveuglément. Sans se poser de questions. Sans chercher à trouver ce qui peut les lier ensemble.*

Heidegger retoma del Zarathustra de Nietzsche el “parpadear” de los seres humanos, y opone ese movimiento al pensar : “Parpadear significa procurar y bloquear un aparecer y una apariencia, una apariencia que se consensúa como algo válido, lo cual se produce con un acuerdo recíproco, aunque no comentado explícitamente, de no seguir explorando lo bloqueado.” (2005, p. 51) El signo nos fuerza a pensar, y aquí pensar no es “juzgar”, no es “reconocer”, ni tampoco “representar”. Éstas son operaciones racionales absolutamente necesarias en nuestras vidas, porque sin ellas no podríamos actuar: necesitamos puntos firmes, cortes en el devenir<sup>307</sup>. Pero los signos nos ponen ante el hecho de que no *hay* cortes, sino entramados, tejidos desiguales, de los cuales en ocasiones nos quedamos presos, descubriéndonos incapaces de seccionar. Estar cautivo, preso de los signos, es renunciar a ese parpadeo, permitir la liberación de lo bloqueado por la recognición o el juicio, por el gesto cortante, explicador : “¡Ah !... es esto”. Pero entonces, cuanto más se escuche, más cosas emergerán, y más parecerá que nos alejamos del signo. Aquí también hay que tratar de permanecer en el sosiego:

Ne pas paniquer à l'idée de voir de nouvelles pièces s'ajouter aux premières, faisant comprendre que cela peut aller ainsi jusqu'à l'infini et qu'en ce sens l'image deviendra, à mesure que le travail avance, impossible à constituer. (Mouawad, 2008, p. 65)

Este proceso es agotador<sup>308</sup>. El agotamiento no es el cansancio: “L'épuisé, c'est

307 Ésta es la postura filosófica de Bergson, a partir de la cual desarrollará una concepción particular del tiempo. Según el pensador francés, la inteligencia no piensa el movimiento, o no lo piensa bien, porque está acostumbrada a reducirlo a puntos de parada : “ Rien de plus naturel, si l'intelligence est destinée surtout à éclairer et à préparer notre action sur les choses. Notre action ne s'exerce commodément que sur des points fixes ; c'est donc la fixité que notre intelligence recherche ; elle se demande où le mobile est, où le mobile sera, où le mobile *passe*. [...] c'est toujours à des immobilités réelles ou possibles qu'elle veut avoir affaire. ” (Bergson, 2013, p. 6)

308 Aunque no se sabe muy bien si el aprendiz ya venía exhausto y por eso ha consentido en abandonarse a este juego, o si acabó agotado por el juego (Deleuze, \*E, p. 62). Una pregunta que recorre toda esta reflexión es si hace falta tener una predisposición para ser sensible a los signos e iniciar un aprendizaje. En “ M comme Maladie ”, “ enfermedad ”, Deleuze dice que hay ciertos estados físicos que “agudizan” el espíritu, por ejemplo la enfermedad (Deleuze, A), o también el cansancio. Deleuze tenía una salud muy frágil, condición que compartía con pensadores que admiraba : “ L'artiste ou le philosophe ont souvent une petite santé fragile, un organisme faible, un équilibre mal assuré, Spinoza, Nietzsche, Lawrence. Mais ce n'est pas la mort qui les brise, c'est plutôt l'excès de vie qu'ils ont vu, éprouvé, pensé. ” (Deleuze, P, p. 196).

beaucoup plus que le fatigué.” (Deleuze, \*E, p. 57). El cansancio aparece cuando una posibilidad ha sido realizada —“Mais toujours la réalisation du possible procède par exclusion, parce qu'elle suppose des préférences et buts qui varient [...]” (pp. 58-59)—, pero uno se agota de agotar todas las posibilidades antes de la realización. El agotado es el que se ha quedado sin gota, sin reserva, sin proyectos : no prefiere nada, no tiene nada que preferir, y como no prefiere nada, no elige, sino que mantiene todas las combinaciones posibles, las disyuntivas enteras. La figura del agotado coincide con la del estudiante, o el estudioso: el arte de combinar “exige de longues études. Le combinateur est assis à la table d'étude” (p. 63). En el estudio, uno permanece en la pura potencia, no se decanta por un elemento o por otro, sino que se deja llevar por los signos, no pudiendo afirmar absolutamente nada.

Le réseau de sens qui rassemble le film se compose de nombreux éléments (cadres, jeu, couleurs, vêtements, accessoires, mots, décors, sons...) qui agissent par contagion et ne doivent pas se réifier en symboles. Ils sont comme des poissons dans l'eau et la vision que nous en avons est trouble, floue. S'ils sortent de l'eau pour bien se montrer, ils meurent. (Dardenne, p.111)

Como queremos volver a sentir la alegría que produjo en nuestro ser el encuentro con el signo, repetimos las lecturas, los gestos, los paseos que asociamos a esa alegría. De la misma manera que repetimos nuestras visitas al portal del ser amado, porque queremos presenciar la próxima vez que entre o salga de su apartamento. Pharaon, el peculiar detective de *L'Humanité*, no saca conclusiones sino que vuelve a los lugares del crimen: pisa la tierra, se acuesta sobre ella, grita al tren, huele al asesino. Repetir, porque queremos volver a escuchar, hasta notar que “la sensation a bougé, appelé, indiqué” (Mouawad, 2008, p.39). Pero repetir está “pasado de moda”, al menos en el contexto actual del aprendizaje escolar: repetir es un gesto pro-arcaico, que mira hacia atrás en vez de ir hacia adelante. (La pedagogía se desliga cada vez más de los ejercicios basados en la repetición, mecanismo que, sin embargo, está en la base de la tan celebrada práctica<sup>309</sup>.)

---

309 En el artículo “Experiencing (Im)potentiality: Bollnow and Agamben on the Educational Meaning of School Practices”, Joris Vlieghe vuelve a pensar los efectos educativos de las prácticas escolares basadas en la repetición, arguyendo que a través de dichas prácticas experimentamos nuestra potencia, y que esta experiencia es en sí educativa. Repetir las letras del abecedario, o cantar canciones, recitar poesías, desconectadas de todo significado e intención, permite usar las cosas de otra manera, fuera del orden socialmente establecido, lo cual puede tener consecuencias educativas muy profundas en nosotros: “This is not only to say that numbers, movements, songs, etc. are used in a completely uncommon way, but also that in confrontation with this particular use of numbers, movements, songs, etc. we ourselves, as students, might be changed.” (2012). Las consecuencias educativas de la repetición en la práctica es una cuestión que está presente en el trasfondo de la presente investigación, como se puede apreciar en las lecturas que hacemos del *Menón* y de *Diferencia y Repetición*.

Repetir, escuchar, y esperar. Y si no pasa nada : desesperar. Luc Dardenne se queja de las “pannes” de escritura. “Panne” se suele traducir por “avería,” “panne de voiture”, “avería de coche”, pero estar “en panne” significa literalmente estar esperando a causa de no poder actuar. “J'essaie de travailler sur un nouveau scénario mais je ne parviens pas à démarrer.”, “Je me sens vide. Impossible de me concentrer”(p. 44)<sup>310</sup>. El aprendizaje de los signos es muy desagradecido: no tenemos ningún poder sobre éstos, sólo podemos tratar de estar en las mejores condiciones posibles para recibirlos. Esperar, a causa de no poder actuar. Unas líneas más tarde, Luc Dardenne se da a sí mismo este consejo : “Maintenant il faut revenir et se mettre au travail, calmement, régulièrement.” (p. 97) Porque, aún a pesar de todo, “Il faut tout essayer” (PS, p. 68).

También el aprendiz de Ribera, que se forma en el oficio de la ebanistería, tiene que pasar por esa larga fase, que parece interminable, de “panne”, de estar esperando a causa de no poder actuar. Si esta sensación de espera acaba provocando desesperación, es probablemente por nuestra falta de entrenamiento : no sabemos escuchar, porque no soportamos no estar “haciendo” nada. Parar de hacer lo que estamos haciendo *para* escuchar no nos parece necesario, y nos irrita que alguien ponga en duda que seamos capaces de estar a dos cosas a la vez, haciendo y escuchando<sup>311</sup>. Pero quizás lo que ocurra es que no queramos “pararnos a escuchar” : escuchar es esperar, esperar a que llegue otra cosa, y esperar es renunciar al dominio que tenemos sobre las cosas, sobre los otros, y también sobre nosotros mismos. Como dice la filósofa catalana Marina Garcès, a propósito de Heidegger, esperar es la actitud “del que está dispuesto a perder pie en lo que habitualmente domina y le es familiar exponiéndose así a la angustia”. (2002, p. 149)

Olvidamos a menudo la diferencia entre “oír” y “escuchar”, que solo nos es recordada, en ocasiones, cuando aprendemos una lengua extranjera : sabemos que no hay que confundir “écouter” con “entendre”, ni “to listen” con “to hear”, pero no importamos esa diferencia a nuestra casa del ser. “Oír” no conlleva ningún riesgo ; “escuchar”, sí, porque escuchar es auscultar, es tender la oreja para dejarse penetrar por lo

310 Justo después, Dardenne escribe : “Je vais lire quelques pièces de Bond.” Sería interesante pensar la relación entre el parón de la escritura y el atracón de lecturas, y cómo los escritores vuelven a lecturas (preferiblemente ricas en signos) para nutrir esa escritura que no quiere salir. Lo mismo unos días más tarde : “Je me concentre à vide. Rien ne vient pour le prochain scénario. Je vois des films de Satyajit Ray.” (2008, p. 44)

311 En *Tueur sans gages*, obra del dramaturgo Eugène Ionesco, hay una escena que está atravesada por este motivo : Bérenger le confía cosas muy íntimas al arquitecto, quien no para de “hacer cosas” útiles — hablar por teléfono con un cliente, poner la secretaria al día— mientras le repite à Bérenger “tranquilo, que le escucho”. Cuando era pequeña, me acuerdo que de vez en cuando hacíamos algo que era “escuchar un vinilo” : nos sentábamos en el sofá con mi padre y escuchábamos la música. Ahora es cada vez más frecuente escuchar música mientras hacemos otra cosa: ya no “escuchamos”.

que venga, sea lo que sea. Escuchar es muy difícil, es, ahora, lo más difícil, en una sociedad que nos fuerza a no dejar de estar activos.

Prestemos atención a las formas verbales que recorren nuestra reflexión — escuchémoslos—: escuchar, esperar, no preguntar, no juzgar, acoger, hacer sitio, no elegir, estar cautivo. Los verbos que Mouawad ha elegido para estructurar su camino son : “ ressentir ”, “ écouter ”, “ attendre ”, “ regarder ”. Son verbos pasivos, no porque estén conjugados en voz pasiva —que no lo están—, sino porque nos instalan en la pasividad. La pasividad es considerada como un mal, lo cual supone una paradoja para el teatro, pues el espectador se define esencialmente por su condición pasiva: “il n'y a pas de théâtre sans spectateur [or] c'est un mal que d'être spectateur” (Rancière, 2008, p.8). El mal es doble: “être spectateur, c'est être séparé tout à la fois de la capacité de connaître et du pouvoir d'agir” (p.8). De ahí que el nuevo teatro busque activamente la muerte de la condición del espectador, fomentando un teatro “où les assistants apprennent au lieu d'être séduits par des images, où ils deviennent des participants actifs au lieu d'être des voyeurs passifs” (p. 10).

Pero la pasividad no es esto es un estado defectuoso que hay que procurar evitar, sino nuestra condición normal:

Être spectateur n'est pas la condition passive qu'il nous faudrait changer en activité. C'est notre situation normale. Nous apprenons et nous enseignons, nous agissons et nous connaissons aussi en spectateurs qui lient à tout instant ce qu'ils voient à ce qu'ils ont vu et dit, fait et rêvé. (p. 23)

La pasividad es la condición que nos permite ligar algo de lo que está ocurriendo en presente con otras cosas que ya pasaron, generando así una base para futuras actuaciones. Normalmente, solo nos interesa la cara activa, la última parte de este proceso, como si pudiera darse independientemente de la primera, y es a esa cara a la que se ha reducido el *learning* :

La psychologie a fait de l'activité son fétiche. Sa crainte forcenée de l'introspection fait qu'elle n'observe que ce qui bouge. Elle demande comment on prend des habitudes en agissant. Mais ainsi toute l'étude du *learning* risque d'être faussée tant qu'on ne pose pas la question préalable : est-ce en agissant qu'on prend des habitudes... ou au contraire en contemplant ? La psychologie tient pour acquis que le moi ne peut pas se contempler lui-même. Mais ce n'est pas la question, la question est de savoir si le moi lui-même n'est pas une contemplation, s'il n'est pas en lui-même une contemplation —et si l'on peut apprendre, former un comportement et se

former soi-même autrement qu'en contemplant. (Deleuze, DR, p. 100)

Nos hemos representado el sujeto como una entidad firme que actúa y conoce, pero no nos preguntamos qué sostiene el sujeto. Esto es lo que Hume trató de pensar, en plena fiebre racional. En la historia de la filosofía canónica, la que llega a las escuelas, gusta oponer Hume a Descartes : habría, por un lado, los empiristas, y por otro, los racionalistas. Los empiristas, anarquistas irresponsables, vividores, vagos conceptuales, cínicos que desprecian el conocimiento y la ley moral ; por otro lado, los racionalistas, que siempre tienen que venir después de los empiristas en el orden de la explicación, porque gracias a ellos la filosofía ha progresado y por eso hay que recordarlos. Hume no negó el conocimiento, ni el sujeto de conocimiento, sino que tuvo la valentía de preguntarse por sus condiciones genéticas. ¿Cómo se constituye el sujeto, esa entidad que se pone por encima de lo dado, que trasciende lo dado, y que a su vez proviene de lo dado ?

Voici le problème: comment, dans le donné, peut-il se constituer un sujet tel qu'il dépasse le donné? [...] Dans le problème ainsi posé, nous découvrons l'essence absolue de l'empirisme. [...] Le mérite de Hume est déjà d'avoir dégagé ce problème empirique à l'état pur, en le maintenant éloigné du transcendantal, mais aussi du psychologique. (Deleuze, ES, p.92)

Plantear esta pregunta no es reírse del sujeto, sino solo de ese sujeto que nos hemos imaginado, del que tenemos que creer lo increíble : que ha surgido de la nada, inquebrantable, listo para actuar. Hume no desprecia al sujeto (conocedor, moral, político), bien al contrario, le devuelve sus raíces : el sujeto es constituido por contemplaciones, es decir diferencias percibidas que se contraen en nosotros y se repiten, lo que Hume llama “ costumbre ”. En definitiva, Hume le restituye al sujeto algo que la modernidad le ha saqueado : su dimensión pasiva.

En la *Metafísica* de Aristóteles leemos : “se llama potencia el principio del movimiento o del cambio que está en otro, o en el mismo en cuanto otro” (1019a 15sigs.) Y más adelante, el estagirita distingue entre un uso activo y un uso pasivo del término: potencia es lo que es “absolutamente principio del cambio o del movimiento”, “pero hay también una potencia para *ser cambiado o movido*”. La *dynamis* no se define únicamente por la potencia de cambiar, sino también por la potencia de ser cambiado. Las dos caras de la potencia están reunidas en Spinoza: lo que puede un cuerpo depende directamente de los encuentros entre ese cuerpo y otros; hay encuentros que potencian la alegría del ser y otros que, al contrario, lo deprimen, de ahí el interés de pensar la ética como arte de los

encuentros. La ética de Spinoza se arraiza en la pasividad, esa disposición originaria que acoge “ lo otro ” en nosotros:

Contre tous ces discours qui vantent et vendent l'image interactive : l'éloge de la passivité. Être passif au point de ressentir l'appel, de se laisser entraîner, de se perdre, de ne plus savoir où je suis, qui je suis. (Dardenne, 2008, p.57)

No se trata de acoger lo otro a cualquier precio, ni para siempre (no estamos ensalzando una vida de sacrificio, de amor incondicional por el otro, hasta olvidarse — completamente, para siempre— de sí mismo). Hamlet tarda toda una obra de teatro en responder la llamada de su padre : acaba respondiendo, a *su* manera, pero se ha tomado su tiempo. El tiempo de la herencia, que no es un tiempo de “ coger ” con la mano bien abierta, segura de su gesto, la mano del *learner*, sino de “ acoger ”, hacerle sitio a algo que viene, sin mirar, sin juzgar, y luego, después de haber sentido, “ escoger ”. El arte de los encuentros no es sino medicina bien hecha, artesanal, la que prueba esto y lo otro, porque sabe que cada cuerpo es diferente, que cada cuerpo ha de buscar en los encuentros lo que le da vida, aún teniendo que pasar por la muerte. Ensalzar la pasividad no es celebrar la condición Bartleby : no se trata de no elegir, de no actuar, de no hacer, de no decidir. Se trata de hacer todo eso habiéndose dejado “ mover ” previamente por lo otro. Ser pasivo no es no hacer nada, es hacer “ bien ”, es hacer “ en condiciones ”, las nuestras, que no son las de la piedra, que no tiene mundo.

La pasividad no está bien vista en un mundo en el que uno tiene que estar permanentemente activo. De la *dynamis* aristotélica, sólo nos hemos quedado con una parte, la “ activa ”, como si pudiese haber acción sin pasión : la actividad continua cancela las parcelas de pasividad, pasando por alto que la vida “ pasiva ” es esencial para actuar. Estar pasivo es estar atento, a la escucha, y lo que se escucha cuando no estamos hablando no es otra cosa que nuestro propio cuerpo. No solemos tomarnos el tiempo de escuchar qué es lo que nos *sienta* bien o mal, qué nos produce placer o dolor, cuáles son nuestros límites, qué encuentros alegran o deprimen nuestro ser. ¿Qué cosas descubriríamos si decidiéramos *escucharnos* (mientras no hablamos) ?<sup>312</sup> Podemos hacernos una idea de ello leyendo

---

312 Abandonarnos a la pasividad es algo a lo que estamos tan desacostumbrados que parece necesario crear prácticas para volver a conectar con esta dimensión esencial del ser. He podido experimentar que una disciplina como el yoga fomenta la dimensión pasiva, a condición de una buena práctica, cuyos efectos sólo se perciben después de un tiempo. La profesora de teatro y amiga Juliana Jardim me ha descubierto, a través de ejercicios que hace con aprendices de actores para formarlos, la importancia de tener esta disciplina con uno mismo. En el tercer ensayo, tratamos de reflexionar sobre maneras de pensar corporales.

*Diario de un cuerpo*, de Daniel Pennac:

13 ans, 4 mois. [...] Je me demande combien il faudrait écrire de cahiers pour seulement décrire tout ce que notre corps fait sans que nous y pensions jamais. [...]

13 ans, 10 mois, 10 jours [...] Moi, chaque fois qu'il m'arrive quelque chose de nouveau, j'apprends que j'ai un corps. (Pennac, 2012, p. 40 y p.59)

Estar pasivo es asistir como un espectador a los encuentros que se producen entre el signo, nuevo inquilino, y los inquilinos antiguos, nuestras experiencias pasadas, pero no es “no hacer nada”: es un hacer que es a la vez un hacerse o un estar haciéndose. (Habría que inventar en español una forma verbal que reflejara la acción apasionada, o la pasión activa, a modo de la forma verbal *pasearse*, recogida por Spinoza.) Ser pasivo es desde luego un hacer, pero un hacer particular:

La pasividad no tiene buena prensa en los pensamientos de la significación, porque la significación, por esencia, es actividad: imprime el sentido, lo acuña en caracteres inteligibles, no lo recibe (qué lo recibe, ese elemento de cera infinitamente dúctil, esa materia sin ley ni forma, la filosofía nunca pudo decirlo). Pero la pasividad de la que se trata aquí no se deja determinar por una oposición a la actividad. Ella no consiste en ser ‘pasivo’: consiste en ser, si puede decirse así, *pasible* al sentido. Es decir, capaz de recibirlo, susceptible de acogerlo. El pensamiento no es un discurso, es la disposición y la actividad pasibles del acontecimiento del sentido: deja venir el acontecimiento, lo que quiere decir que lo hace advenir como tal, o que lo inscribe. Es, por tanto, un ‘hacer’ y, sin embargo, no es una producción. (Nancy, 2003, p.76)

Ser pasivo, o dejarse estar (pasivo) no es (¿todavía?) producir, pero sí es actuar. La pasividad inscribe a quien es habitado por ella en un drama, aunque eso solo se hará patente más tarde (se puede decir “he aprendido”, pero no “estoy aprendiendo”):

Nous n'avons pas à transformer les spectateurs en acteurs et les ignorants en savants. Nous avons à reconnaître le savoir à l'œuvre dans l'ignorant et l'activité propre au spectateur. Tout spectateur est déjà acteur de son histoire, tout acteur, tout homme d'action spectateur de la même histoire. (Rancière, 2008, p.24)

Un aprendizaje que empieza por la pasividad y que la fomenta es insostenible en una sociedad que nos obliga a ser activos y productivos. Sin embargo, la categoría institucional de aprendizaje, que tratamos de ensayar como alternativa al “learning”, parece compartir este mismo espíritu, en la medida en que está enfocada hacia la producción de bienes



materiales. No obstante, en el aprendizaje que tratamos de ensayar, el aprendiz ha de cultivar una dimensión pasiva, propedéutica a la producción, y absolutamente necesaria para tener un oficio, para devenir competente en un arte. Un aprendiz de carpintero tiene que aprender a escuchar la madera, es decir, descifrar sus signos, para poder operar (cuidadosamente, amorosamente, “hacer bien”) con ella. Pero la sociedad del aprendizaje no puede permitir que sus “socios” pierdan tiempo ni en recibir los signos, ni en estar en ellos: abandonarse a los signos es susceptible de ser considerado como una inadaptación al frenético ritmo de cambio, ley que parece regir ontológicamente en nuestro mundo.

Ya ni siquiera los niños se pueden permitir jugar a los exhaustos, es decir, agotar las posibilidades antes de realizarlas, permanecer en ese intervalo del estudio: ellos también tienen que rellenar fichas, hablar mucho en clase (si es en inglés, mejor). El niño que no habla, que prefiere jugar con sus lápices a marcar casillas, que no escribe todavía (quizás porque prefiera no escribir, esté dejando para mañana el momento de la escritura, cual pequeño Sócrates) es un inadaptado, para quien hay que buscar urgentemente un psicólogo. Es una táctica excelente: así, las nuevas generaciones, que no hayan jugado de niños —en un sentido del jugar que tan solo estamos apuntando ahora, y que tendremos que precisar— no tendrán la oportunidad de recordar ese estado en el que uno puede escuchar, sentir, esperar, *antes de*, hablar, actuar, decidir<sup>313</sup>. Habría que reflexionar seriamente sobre la relación entre la pasividad y la actividad, y especialmente sobre la condena social que pesa sobre la pasividad. ¿Qué clase de mundo es ése en el que las personas enferman tras haber alcanzado un nivel de actividad suprahumano, en el que el mejor remedio que se les ocurre a los médicos —no spinozanos— es el de reducir a los enfermos a la pasividad menos pasional que pueda haber, un estado de soñolencia permanente, en el cual quedan canceladas las posibilidades de despertar, porque aquí también, como en el nivel de actividad suprahumana, el encuentro se ha vuelto imposible?

---

313 En un ensayo titulado “Biología y Pedagogía”, Ortega y Gasset escribe: “La pedagogía tiende siempre a actuar contra la niñez del niño, a reducir cuanto puede su puerilidad, introduciendo en él la mayor cantidad posible de hombre” (2004, p.467). Y más tarde: “La madurez y la cultura son creación, no del adulto y del sabio, sino que nacieron del niño y del salvaje. Hagamos niños perfectos, abstrayendo en la medida posible de que van a ser hombres; eduquemos la infancia como tal, rigiéndola, no por un ideal de hombre ejemplar, sino por un *standard*, de puerilidad. El hombre mejor no es nunca el que fue menos niño, sino al revés: el que al frisar los treinta años encuentra acumulado en su corazón más espléndido tesoro de infancia” (p.467). A medida que avanza esta reflexión sobre el aprendizaje de los signos, y que se gestan los próximos ensayos, nos damos cuenta de que, aquí y allá, recuperamos gestos “infantiles”, en un sentido que no tiene que ver con la “infantilización”, que criticábamos algunas notas a pie de página más arriba —podría incluso tratarse de todo lo contrario.

## *Juego*

En la sección anterior, nos hemos ocupado de la dimensión pasiva de la *dynamis*, que cumple un papel esencial en el aprendizaje de los signos. Esta dimensión se caracteriza por una apertura, una disposición para recibir los signos, y para dejarse habitar por ellos. Hemos vislumbrado que ahí *pasan* muchas cosas, hasta el punto de que nuestra reflexión nos lleva a tener que repensar las categorías de “pasividad” y “actividad”. De hecho, la experiencia nos demuestra que esta división de lo sensible no refleja lo que ocurre en realidad: nuestras acciones son en muchas ocasiones formas de prolongar un movimiento en el que hemos sido embarcados, o nuestras pasiones nos exigen una gestión, una implicación real en lo que nos pasa.

“Aprendizaje de los signos” es la expresión deleuziana, fruto de una cierta lectura de *La Recherche*, que nos está sirviendo de pretexto para explorar una imagen del aprendizaje alternativa al “learning”. A lo largo de estas páginas, parece que la expresión se va transformando en un “aprendizaje *por* signos”. “Por” introduce el agente en las oraciones pasivas: el aprendizaje no es sólo “de” los signos, sino que, fundamentalmente, es causado “por” signos que nos han encontrado y cautivado. El aprendiz no decide aprender los signos, sino que se encuentra, de golpe, metido en el aprendizaje “por” signos que le fuerzan a moverse, y a ese movimiento lo hemos llamado “pensar”. “Pensar” todavía queda por definir: de momento sólo podemos decir que es lo que hacemos cuando hemos quedado presos de un signo y tratamos de seguir su movimiento. En el pensar se entremezclan las dimensiones activa y pasiva, las dos caras de la *dynamis*: en el pensar, nos activamos, pero ¿cómo describir esa actividad que nace por pasión, y no por decisión consciente de un sujeto fuerte? Recordamos el aprendiz de Ribera: “ciertos movimientos leves de las manos, cuyos dedos instintivamente simulan el movimiento de las manos del artista”. Unos dedos encantados, que se mueven sin querer; un gesto algo estúpido, torpe, que no parece llegar a ninguna parte.

Deleuze escribe, inspirado por Nietzsche, que la estupidez es “ce qui peut arriver de pire à la pensée” (NPh, p. 96), entendiendo por ella la repetición mecánica de enunciados, reproducir lo que dicen los otros, sin pensar. Sin embargo, las estupideces pueden empujar nuestro pensamiento: “un être médiocre ou stupide, dès que nous l'aimons, est plus riche en signes que l'esprit le plus profond, le plus intelligent” (PS, p.31). Cuanto más plano, más estúpido es un personaje, más signos emitirá, y por lo tanto más aprenderemos de él: “il

existe une ivresse, que donnent les matières et les natures rudimentaires parce qu'elles sont riches en signes ” (p.31). En textos más tardíos, Deleuze distingue dos sentidos de “ estupidez ” : por una parte, la repetición “ de lo mismo ”, y por otra el esfuerzo verdadero del pensamiento. El pensamiento tiene un “ estupor natural ” (Deleuze, PS, 119) que ha de ser tambaleado por un signo para que se *genere* el pensar. Dado que se pone en marcha recién despertado, todavía soñoliento, el pensamiento no puede ser sino torpe. Pero entonces, la “ bêtise ” es la condición precaria del pensamiento, y a la vez su condición trascendental :

Car, si la pensée ne pense que contrainte et forcée, si elle reste stupide tant que rien ne la force à penser, ce qui la force à penser n'est-il pas aussi l'existence de la bêtise, à savoir qu'elle ne pense pas tant que rien ne la force? [...] La bêtise [...] constitue la plus grande impuissance de la pensée, mais aussi la source de son plus haut pouvoir dans ce qui la force à penser. (Deleuze, DR, p.353)

La estupidez es solo en apariencia lo más bajo del pensamiento : si miramos más de cerca, constituye una vía de acceso a lo problemático, estructura profunda de la realidad, hecha de caminos bifurcantes, todavía no reducidos al sentido unitario. La estupidez es la “ genitalidad del pensamiento ”, la prueba de que el pensamiento incipiente se está esforzando, está trabajando : “ La bêtise, c'est la libido dans la pensée pure ” (Charbonnier, 2009, p. 102). Por eso, la estupidez debería ser valorada como un esfuerzo del pensamiento para salir de sus propios márgenes, y no como un error<sup>314</sup>. Pero es igualmente importante nos agarrarnos al producto de ese esfuerzo como si fuera la mayor de las verdades, porque entonces la estupidez cristaliza : “ La bêtise fonctionne lorsqu'elle s'inscrit dans l'effort de pensée, mais sclérose ensuite la pensée si jamais elle se cristallise dans un résultat. ” (Charbonnier, 2009, p. 103)

Según Heidegger, pensar en filosofía es pensar lo impensado, pensar lo que no ha sido pensado por un pensador. Estudiar a Nietzsche no es conseguir reproducir lo que dijo Nietzsche, sino escuchar lo que dijo, y en ese escuchar, llegar hasta lo que no ha sido pensado por Nietzsche. Éste es un trabajo muy difícil, porque no estamos en absoluto acostumbrados a escuchar de este modo :

Sin embargo, para las evidencias de la sana razón humana lo impensado de un

---

<sup>314</sup> Para profundizar en el estudio de la “ bêtise ” en la obra de Deleuze, véase *Diferencia y Repetición*, p.199, 207 y 245, así como la segunda parte de *Deleuze pedagogo. La fonction transcendante de l'apprentissage et du problème*, de Sébastien Charbonnier (2009).

pensamiento es solamente lo incomprensible. Y para el entendimiento corriente lo incomprensible nunca se convierte en ocasión para extrañarse de las propias posibilidades de comprensión y tomar conciencia de sus límites. (Heidegger, 2005, p. 102)

Se trata de un esfuerzo forzosamente estúpido, porque nadie lo ha hecho antes en nuestro lugar: no tenemos más guías que los signos, que nos empujan sin decirnos hacia donde vamos. La estupidez es la valentía del pensador que empuja dentro de lo real, haciendo camino donde no lo había. Valentía de quien se enfrenta a lo imposible.

Las imposibilidades desempeñan un papel esencial del aprendizaje de los cineastas Dardenne. Es una imposibilidad la que les hace desertar el mundo del documental e ir hacia la ficción : “ je crois qu'au fond la vraie résistance était pour nous l'impossibilité de filmer le meurtre, dans sa préparation ou dans sa perpétration ” (Dardenne, 2008, p. 110). Podría interpretarse como una derrota, pero no renuncian a su objetivo, filmar la vida: quieren seguir intentándolo, pero en otro terreno, el de la ficción. En la ficción también encuentran dificultades : “ Filmer la vie : y arriverons-nous un jour ? ” (p. 53) ; incluso imposibilidades : “ Saurons-nous filmer le corps d'une femme ? Peut-être notre impossibilité. ” (p.169), “ Se mettre à la place de l'autre ? Est-ce possible ? Notre imagination a-t-elle cette force morale ? ” (p. 15). Pero, paradójicamente, lo imposible no actúa tanto como freno, sino como detonante del aprendizaje : “ Ça limite beaucoup les possibilités d'écriture et c'est peut-être impossible. Tant mieux ” (p. 74).

Lo imposible no marca una frontera más allá de la cual no aventurarse — generalmente, para la pedagogía, sí—, sino todo lo contrario : así como la prohibición para un niño —especialmente si es travieso, de *transversus*, ir de un lado a otro, dar vueltas ; es decir, si el niño es niño— no provoca su parada, sino que le incita a prolongar el movimiento. Lo mismo pasa con el atractivo hueco dejado por una palabra o un objeto sin explicar, como en el caso de *Canino*. El pensamiento no sería nada sin los imposibles: “Todo verdadero pensamiento es siempre pensamiento de un imposible.” (1991, p. 25) Una posibilidad no invita a ser recorrida por el pensamiento ; sí por el juicio, la reconocimiento o la identificación. Los artistas no serían nada sin sus imposibles : es porque hay imposibles que hay artistas. También el aprendizaje de Proust empieza en la imposibilidad de convertirse en un escritor realista :

Il faut parler de la création comme traçant son chemin entre des impossibilités... [...]

La création se fait dans des goults d'étranglement. [...] Si un créateur n'est pas pris à

la gorga por un ensemble d'impossibilités, ce n'est pas un créateur. (Deleuze, P, p. 182)

El artista no crea por gusto, sino porque lo *necesita* :

Il faut qu'il y ait une nécessité, autant en philosophie qu'ailleurs, sinon il n'y a rien du tout. Un créateur n'est pas un prêtre qui travaille pour le plaisir. Un créateur ne fait que ce dont il a absolument besoin. (2RF, p. 292)

Pero ¿cómo tratar con esas imposibilidades de las que *necesitamos* ocuparnos? Si no podemos asir el signo, extraer su significado, convertirlo en un conocimiento útil, y si los esfuerzos dirigidos hacia el signos son estupideces, ¿cómo proceder ? En otras palabras, ¿cómo se concretiza, toma cuerpo el aprendizaje por signos ? O ¿cómo acaba?, ¿cómo podemos saber si ha habido aprendizaje? Habremos de ocuparnos de esta cuestión en otro momento. Hasta entonces, propongo acabar este primer ensayo con una imagen: un niño —entiéndase por “niño” no tanto un ser humano de menos de diez años de vida como esa especie de “personaje conceptual” que tratamos de evocar, la figura del exhausto que no prefiere nada (o “prefiere no”), del estudiante que se pasa horas y horas leyendo la misma página, etc.— juega con “cosas” en el suelo.

En el libro que publica en torno a su espectáculo *Seuls*, Mouawad se alecciona : trata de reprimir esa tendencia de querer comprenderlo todo, de atrapar la idea. Pero, escribe, “En attendant, élaborer des plans”, esbozar unas “tentatives de récit”. Escribir, tratar de escribir, pero sin pretensiones de definición, “ sans jamais se dire “j'ai trouvé” ”(p.61). Mouawad hace una lista de las ideas, de las imágenes, de los recursos que le vienen a la cabeza, y los convierte en unos materiales con los que experimentar :

Je me sens comme un enfant qui tente de reconstituer un puzzle, mais dès qu'il se saisit d'un des morceaux de ce puzzle pour tenter de le placer, ce morceau fait naître de nouveaux morceaux! (Mouawad, p. 73)

Cada vez que Mouawad intenta “ cuadrar ” las piezas de las que dispone, brotan otras intuiciones, que desplazan el incipiente esquema. Un niño en el suelo, rodeado de objetos. No son juguetes, en el sentido de que no son objetos “ diseñados para jugar ” : es el niño quien, al usarlos, por cómo los usa, constituye esos objetos en juguetes. Pinzas de la ropa, gomas de borrar, zapatos usados... objetos que no están destinados a ser “jugados”, quizás incluso objetos que nadie quiera. Él también, como Mouawad, tiene intención de colocar una pieza de una determinada manera, pero de camino se distrae, rueda como una croqueta

por el suelo, y con lo que tiene en la mano, inicia otra cosa con los objetos del otro lado de la estancia. La Mayor interioriza los diálogos de la cinta, y no pregunta a nadie qué quieren decir esas palabras que no ha escuchado nunca, ni el sentido de algunos gestos, como el de boxear. Pero sí juega con esos signos: juega a tener un nombre con su hermana (le pide que diga “Bruce”, y cada vez que lo hace, se da la vuelta), repite partes de diálogo de la película, hasta que imita el gesto del boxeo, generando una diferencia que resulta ser absolutamente clave en su vida, como veremos más adelante.

Como escribe Eugenio Trías, no se trata de “juzgar”, sino de “jugar” —“Todavía juzgáis, amigos míos... Yo os invito a que juguéis...” (1991, p.200), es decir: estar disperso, o favorecer la dispersión.

La dispersión es la regla alquímica, esa regla de oro que transmuta todos los signos del pensamiento: los excede, los prolonga indefinidamente. Y cobran de su fino palpito una insospechada amplitud de onda. (p. 17)

Sólo puede haber dispersión en ausencia de los adultos: el juego del que nos ocupamos aquí no está vigilado por ojos resabidos. Sin adultos, se puede acoger las cosas (metérselas en la boca) sin tener que conocerlas primero: experimentar. En el aprendizaje, una no busca esencialmente parecerse a alguien, el aprendizaje no es un estado provisional que trata de parecerse cada vez más al saber (Bouaniche, 2007, p. 75): aprender es pegarse a una fuerza e improvisar las repuestas (hacer ondas), como en natación:

L'apprentissage ne se fait pas dans le rapport de la représentation à l'action (comme reproduction du même), mais dans le rapport du signe à la réponse (comme rencontre avec l'Autre). [...] Le mouvement du nageur ne ressemble pas au mouvement de la vague; et précisément les mouvements du maître-nageur que nous reproduisons sur le sable ne sont rien par rapport aux mouvements de la vague que nous n'apprenons à parer qu'en les saisissant pratiquement comme des signes. (Deleuze, DR, p. 35)

A medida que avanza nuestra reflexión, “pensar” y “aprender” se solapan: no son actividades esencialmente intelectuales, sino ante todo corporales. El aprendizaje por signos nos lleva a los límites de nuestro cuerpo, y *entonces* se produce una brecha en el ser, a través de la cual se generan posibilidades que no habríamos imaginado:

De toute manière, la raison tantôt nous dissuade, et tantôt nous défend de franchir certaines limites: parce que c'est inutile (la connaissance est là pour prévoir), parce que se serait mal (la vie est là pour être vertueuse), parce que c'est impossible (il n'y a rien à voir,

ni à penser derrière le vrai). Mais alors la critique, conçue comme critique de la connaissance elle-même, n'exprime-t-elle pas de nouvelles forces capables de donner un autre sens à la pensée? Une pensée qui irait au bout de ce que peut la vie, une pensée qui mènerait la vie jusqu'au bout de ce qu'elle peut. [...] Penser signifierait ceci: découvrir, inventer de nouvelles possibilités de vie. (Deleuze, Nph, p. 115)

Desde que juega con la cinta, La Mayor ya no es la misma. No se mueve como antes, no habla como antes; de hecho, habla cada vez menos, y, a la vez se mueve con más intensidad. Antes de efectuar el gesto que le autorizará a salir de la casa, La Mayor baila. Primero, baila al son de la música que ponen los padres, y luego, parece que se va de la música, que ha dejado de hacerle caso: pues vemos su cuerpo descontrolarse, dispararse en todos los sentidos. Ni nosotros ni sus padres, que la obligan a sentarse, alcanzamos a oír la música que ella sí escucha dentro de ella, quizás compuesta por sonidos emanados de la cinta<sup>315</sup>, o por melodías de lo impensado, pero sin duda hay música, debe haberla. La música puede prescindir de la bailarina, pero no hay bailarina sin música.

La imagen del niño jugando en el suelo contrasta con la del adulto de la sociedad de aprendizaje, que camina rápido, incluso corre, siempre “ en pie ”. El niño no tiene que rendir cuentas a nadie, no tiene prisa : juega, es decir, que da otro uso a las cosas, un uso inusual, probablemente inútil. Puede hacer una y otra vez lo mismo, desplazar una pieza y hacerla chocar con otra, y repetir esa operación hasta la saciedad, sin cansarse (quizás sí agotándose). El niño que juega en el suelo es un estudiante que ha dado un salto, que ha asaltado con su cuerpo el escritorio encima del cual trabajaba todavía desde la distancia. La mesa de trabajo se ha convertido en suelo : ya no vale jugar sólo con las manos y los ojos, cómodamente sentados en la silla. Porque desde la silla aún podemos levantarnos, pero tirándonos al suelo, aceptamos nuestra condición de cautivos. No podremos levantarnos, a menos que alguien nos obligue (la imagen de la madre que tira del brazo, largo como un cuello de jirafa, del niño que no quiere salir del suelo). Pero además, la silla bloquea más de la mitad del cuerpo. Que se atreva el estudiante a tirarse al suelo, cual bailarín de danza contemporánea: mezclar los papeles blancos, y otros ennegrecidos por la tinta, hasta el punto de no saber quién está detrás de las letras. Hacer estupideces. Entonces sentiría que, por fin, algo se mueve en esa zona desgarrada por los signos : la libido volvería a fluir entre las zonas oscuras, señal de que el pensamiento está a punto de génesis.

*Il faut tout essayer.*

---

315 “ Escuchar es saborear los signos o acogerlos en el tímpano. ” (Trías, 1991, p. 122)

## Aprendizaje por signos

El objetivo de este trabajo de investigación es ensayar un concepto de aprendizaje alternativo al “learning”. En el segundo capítulo, hemos empezado a pensar el aprendizaje desde otro ángulo, tomando como referencia el aprendizaje de oficios. Nos hemos encontrado con algunos aspectos que chirrían con el “learning”, en los que hemos creído vislumbrar una potencia educativa. Sobre todo, nos hemos centrado en la presencia del maestro, especie amenazada en la sociedad del aprendizaje, y en la formación del *ethos*, ya que el aprendizaje de un oficio no consiste meramente en acumular técnicas sino que lo que está en juego ahí es un *devenir* : devenir carpintero, joyero, músico, etc.

Con el objetivo de profundizar en esta imagen, nos hemos planteado una pregunta: ¿cuáles son los confines temporales del aprendizaje ? En otras palabras, ¿cuándo y cómo empieza el aprendizaje ?, y ¿cuándo y cómo acaba ? Hace tiempo que esta pregunta ha dejado de plantearse en pedagogía : los expertos son los que deciden cuando empieza y cuando acaba el aprendizaje. En la mayoría de las instituciones educativas, el tiempo de enseñanza coincide con el tiempo de aprendizaje, como si bastara con el inicio de las clases para que empezara a pasar “algo” en el aprendiz, y como si el final de las clases coincidiera con el término de una transformación significativa en el aprendiz. Hoy en día, la cuestión de los confines del aprendizaje tiene todavía menos sentido, ya que aprender se ha convertido en una tarea que hemos de efectuar a lo largo de toda la vida, como si aprender fuera tan automático como respirar. El “learning” no refiere en la actualidad a una experiencia educativa significativa, sino que designa una actividad interminable, la cara activa de la *dynamis* enchufada a perpetuidad.

En este ensayo, nos hemos centrado en la primera parte de la pregunta : ¿cómo y cuándo empieza el aprendizaje ? Algunos pasajes de *Proust y los signos* nos han servido de pretexto para profundizar en este asunto. Hemos tratado de esbozar, a partir de esta y de otras obras, un guión del aprendizaje de los signos, que ha resultado chocar con el propuesto por la sociedad de aprendizaje. El aprendizaje que tratamos de ensayar aquí no empieza nunca por una decisión voluntaria, sino que uno se convierte en aprendiz cuando su pensamiento ha sido forzado por un signo que ha irrumpido, alzándose por encima de la homogeneidad de lo cotidiano. El signo perturba, porque no cuadra, no se ajusta a lo que



conocemos, no deja recubrirse con un significado. Nos indica una dirección que no habíamos cogido previamente, porque no existe : hay que crearla. El signo es una bomba que hace estallar la línea recta en una bifurcación, y el primero que se entera de la explosión es el cuerpo, que ya no sabe que hacer, no sabe donde ponerse, ni hacia donde ir.

Uno de los conceptos clave del aprendizaje “ por ” signos es el *encuentro*. La sociedad en la que vivimos no solo no favorece, sino que boicotea los encuentros : todo está dispuesto para que nada nos perturbe ni perdure en nosotros. En cambio, el aprendizaje que estamos tratando de pensar arranca “ por ” cosas que nos hacen señales —*nous font signe* —, que,

lejos de inducir sosiego alguno, violentan al pensamiento y lo ponen en marcha al confrontarlo con algo ignoto que, por ser tal, desquicia el proceder habitual de nuestras facultades. Ya no se trata del objeto de un reconocimiento, de una maniobra calculada y prevista, sino de lo que Deleuze llama un encuentro. Este nombre, “encuentro”, encierra una multiplicidad de matices: uno se encuentra en presencia de algo sin haberlo buscado, bajo el signo de la coincidencia, pero también bajo la presión de un choque que ejerce una cierta violencia por contravenir lo que en principio se esperaba y porque no se dispone de medios para hacerle frente; por otra parte, un encuentro es también un contacto que desemboca en una unión y puede dar lugar a una creación. (Ingala, 2010, p.234)

El encuentro dispara la sensibilidad: el signo es algo que se *siente*, y que sólo se puede llegar a pensar en la medida en que se siente primero. La sensación abre una puerta hacia la intimidad con la materia, el aprendiz inicia una relación con esa cosa que siente como ajena, que no consigue asimilar, y que sin embargo le atrae. No obstante, es muy fácil relacionarse con las cosas de una manera superficial, y pretender conocerlas a fondo — como le pasa a Menón con la virtud al principio del diálogo que lleva su nombre:

Un aprendiz de carpintero, por ejemplo, o sea, uno que aprende a construir armarios y cosas semejantes, en el aprendizaje no sólo se ejercita en la habilidad de usar instrumentos. Y tampoco se limita a familiarizarse con las formas usuales de las cosas que él ha de construir. Si es un auténtico carpintero, busca ponerse en correspondencia sobre todo con los diversos tipos de madera y las formas que allí duermen [...]. Y esta relación con la madera incluso soporta toda la relación de la obra del artesano. Éste, sin dicha relación con la madera, no pasa de realizar una actividad vacía. En tal caso su ocupación está determinada enteramente por el negocio. Toda obra de un artesano, toda acción humana corre siempre ese peligro. Y tampoco se exceptúa el poetizar, lo mismo que no se

exceptúa el pensar. (Heidegger, 2005, p. 77)

El signo es una vía de acceso a las “formas durmientes”: nos indica la presencia de algo que no es evidente, que no ha sido pensado, pero que es lo que merece ser pensado, ser escuchado. Heidegger habla del aprendiz de carpintero en su curso *¿Qué significa pensar?*, y nos volvemos a encontrar con este aprendiz de carpintero en las primeras líneas de *Proust y los signos*: “Il n'y a pas d'apprenti qui ne soit “l'égyptologue” de quelque chose. On ne devient menuisier qu'en se faisant sensible aux signes du bois, ou médecin, sensible aux signes de la maladie.” (Deleuze, PS, p. 10) Pero ¿qué tiene que ver este aprendizaje con pensar, o quizás con el aprendizaje del pensar? ¿Será que la referencia al aprendizaje de la carpintería funciona a modo de metáfora para entender el aprendizaje del pensamiento, o de la filosofía? Apostamos a que se trata esencialmente de lo mismo: aprender a escuchar las formas durmientes, una misma tarea para el aprendiz-filósofo y el aprendiz de carpintero.

Intentamos aquí aprender a pensar. Quizá pensar puede compararse simplemente con algo así como construir un armario. En todo caso ha de situarse en el ámbito de la mano de obra. En efecto, tiene una relación peculiar con la mano. (Heidegger, 2005, p.78)

Según la breve digresión etimológica del segundo capítulo, el primer sentido de aprender es “agarrar con la mano”; con el tiempo, un sentido abstracto hace bifurcar el concepto hacia una prensión “mental”: aprender puede entenderse como entender, concebir. Lo que el aprendizaje de la carpintería y el aprendizaje del pensamiento tienen en común es la mano, pero, dice Heidegger, no exclusivamente ni esencialmente porque la mano “agarre”. La mano no puede definirse como un órgano de prensión: los monos también tienen órganos de prensión, sin embargo no tienen manos: “Sólo un ser que habla, es decir, piensa, puede tener manos y en su manejo producir mano de obra.” (Heidegger, 2005, p. 79) Lo que ha sido traducido por “mano de obra” es la expresión “Hand-Werk”, que parece designar un trabajo de la mano, hecho por la mano —“Handwerk”, sin guión heideggeriano, significa “oficio”.

La mano de obra es mucho más rica de lo que habitualmente nos parece. La mano no sólo agarra y apresa, no sólo presiona y empuja. Más allá de esto, la mano entrega y recibe, y no se reduce a hacerlo con cosas, sino que se da a sí misma a otros y se recibe de otros. La mano sostiene. La mano lleva. La mano diseña [“zeichnet”; “zeichnen” es “signo”], y diseña seguramente porque el hombre es un signo.

(Heidegger, 2005, pp. 78-79)

Aprender no es esencialmente coger, sino en primer lugar acoger<sup>316</sup>. Abrir la mano para dejarse impregnar por la materia, dilatar los oídos para escuchar la melodía que viene. La condición del aprendiz iniciado en el aprendizaje de los signos es la pasividad, pero ser pasivo es muy difícil, porque no quiere decir “no hacer nada”, sino exponerse a lo que viene y prepararse para actuar “en consecuencia”. Ser pasivo es aceptar que la novedad — en el sentido de la expresión francesa “ce qu'on apprend”, cuando nos dan una noticia— afecte nuestro ser y dirija el acto que está a punto de nacer. Resistir al torbellino del signo es una reacción muy común, que “se entiende”, ya que significa asistir a la muerte de una vida, la propia, con la absoluta convicción de que no habrá otra(s).

Apprendre à nager, apprendre une langue étrangère, signifie composer les points singuliers de son propre corps ou de sa propre langue avec ceux d'une autre figure, d'un autre élément qui nous démembre, mais nous fait pénétrer dans un monde de problèmes jusqu'alors inconnus, inouïs. Et à quoi sommes-nous voués sauf à des problèmes qui exigent même la transformation de notre corps et de notre langue ?  
(DR, p. 248)

Aprender es dejarse llevar por las ondas que vienen —cosa en absoluto fácil, que parece que tenemos que aprender de nuevo—, y, al mismo tiempo que nos des-membran, nos des-componen, tratar de prolongarlas, de proseguir el movimiento. Pero una vez el pensamiento desencadenado, nadie sabe lo que ocurrirá: si se supiera de antemano, querría decir que el pensamiento no está sometido a la sensibilidad, que no se deja guiar por las sensaciones. Aquí estamos tratando de describir un pensamiento que parte del encuentro con las cosas, una inteligencia *a posteriori*, que nace por azar y por violencia, por lo tanto un pensamiento torpe, al menos al principio, quizás durante mucho tiempo. Por eso podemos decir que el aprendizaje de los signos dura lo que dura, y siempre nos parecerá que ha habido una gran pérdida de tiempo:

On ne sait jamais comment quelqu'un apprend ; mais, de quelque manière qu'il

---

316 En esta fórmula resuena un trasfondo de filosofía judía: renunciar a “coger” es renunciar a “agarrar”, y entonces, quizá, estar en relación con cierta disposición “acariciadora” del mundo. Marc-Alain Ouaknin, haciendo una lectura muy personal de Emmanuel Lévinas, lo dice en *Rire aux éclats. Éloge de la caresse*: “La mano que se abre, despliega sus dedos hacia afuera. Trascendencia hacia el mundo. Pero cuando alcanza al mundo, sus dedos no aprisionan [...] Los dedos quedan tendidos, ofrecidos, y la mano se vuelve caricia. La ‘caricia’ es lo que se opone a la razón del asentimiento, del concepto, del *Begriff*; anti-concepto, anti-*logos* que reside aún en la indeterminación de la imagen, en lo imaginario del mito.” (p. 257).

apprenne, c'est toujours par l'intermédiaire de signes, en perdant son temps, et non par l'assimilation de contenus objectifs. Qui sait comment un écolier devient tout d'un coup “ bon en latin ”, quels signes (au besoin amoureux ou même inavouables ) lui ont servi d'apprentissage ? [...] Qui sait comment on devient un grand écrivain ? (Deleuze, PS, pp. 32-33)

Y no es tanto que se “pierda” tiempo, o, si se pierde, de todas maneras no hay más opciones; el aprendizaje por signos no es una técnica para adquirir de contenidos teóricos, ni tampoco un cursillo en el que se aprende en tres horas a hacer pan, sino que implica una transformación ética. Si *aprender* es aquí equivalente de *pensar*, como en el Menón era equivalente de *investigar*, pensar no es emitir una opinión, formular una idea bonita, sino empujar dentro de la realidad más allá de nuestros propios límites. El aprendizaje se convierte en un acto peligroso:

C'est que, dès qu'on fait un pas hors de ce qui a été déjà pensé, dès qu'on s'aventure en dehors du reconnaissable et du rassurant, dès qu'il faut inventer de nouveaux concepts pour des terres inconnues, les méthodes et les morales tombent, et penser devient, suivant une formule de Michel Foucault, un “ acte périlleux ”, une violence qu'on exerce d'abord sur soi-même. [...] On reconnaît volontiers qu'il y a du danger dans les exercices physiques extrêmes, mais la pensée aussi est un exercice extrême et rarefié. Dès qu'on pense, on affronte nécessairement une ligne où se jouent la vie et la mort, la raison et la folie, et cette ligne vous entraîne. (Deleuze, P, p.141)

El aprendizaje por signos convierte nuestro pellejo en una fina membrana en la que reverberan las cosas, haciendo recular nuestros límites. *Todo el cuerpo* es movilizad, todo mano: el cuerpo-mano recibe, se pega a las cosas, hasta adoptar su forma, se agarra, se desgarra, suelta. El pensamiento se convierte entonces en un ejercicio de intimidad inimaginable y por ello, arriesgado: sin imagen, no hay previsión posible. Pero ahora que nuestras manos se han reducido a un órgano táctil de mandamiento, que se ejecuta través del gesto del tecleado, ¿cómo escuchar las formas durmientes en las cosas? Hace ya décadas, Heidegger dijo:

en esta mano de obra lo fundamental no es el mero manejo de instrumentos, sino la relación con la madera. Pero en el manejo práctico del trabajo industrial, ¿dónde está la relación con algo así como las figuras durmientes de la madera? (2005, p. 82)

Hoy las palabras de Heidegger cobran una importancia si cabe mayor que la que

tuvieron en su día. ¿Qué queda hoy en día que no manejemos con instrumentos? Todo lo que otros pueden hacer por nosotros, hemos dejado de hacerlo; si se nos ocurre tocar algo con las manos, nos las lavamos, antes y después de intimar. Además, muchas de las cosas que manejamos, con las que podríamos quizás llegar a intimar, son de “usar y tirar”. También hemos llenado nuestras vidas de pantallas, que, supuestamente, nos permiten acceder mejor a las cosas, pero que también pueden funcionar como protección contra las formas dormidas, dispositivos anti-signo. ¿Qué deviene la sensibilidad, entendida como vía esencialmente corporal de captar la diferencia, en la era de las pantallas? Es una pregunta para la estética.

En la “learning society”, la sociedad que optimiza el aprendizaje, éste se ha convertido en un trámite rápido, en el que no hay necesidad de “mojarse”, que puede repetirse tantas veces como se estime, que puede ser interrumpido en cualquier momento, y ser retomado en otro contexto acto seguido. Así, parece lógico que se extingan los maestros, porque ellos son probablemente los únicos que podrían todavía enseñarnos cómo intimar con las cosas, cómo detectar las formas dormidas de la materia.

Ahora bien, el hecho de que un aprendiz de carpintero llegue o no a corresponder a la madera y así obtenga cosas hechas de ese material, sin duda depende de que haya allí alguien dotado de habilidad para enseñárselo. (Heidegger, 2005, p.77)

Esta cuestión es la que exploramos en el siguiente ensayo.

# Ensayo 2

## Devenir maestra

En esta segunda parte del texto tratamos de explorar un concepto de aprendizaje que se diferencia del concepto corriente, social, de aprendizaje. La lengua inglesa contempla dicha diferencia diciendo de dos maneras el “aprendizaje”: “apprenticeship” y “learning”. El aprendizaje entendido como “learning” es esencialmente deformativo, en la medida en que destruye el *ethos*<sup>317</sup>: aprender no es una prueba difícil que desemboca en la formación del aprendiz, sino que se trata de un procedimiento asombrosamente fácil que fomenta su deformación caracterial. Las indagaciones del segundo capítulo nos llevaron a la presencia de un otro experimentado, “el maestro”, que asegura la dirección del aprendizaje mediante el “buen hacer”, teniendo efectos duraderos en el carácter del aprendiz. En la “learning society”, la figura del maestro desaparece en favor de un aprendizaje autónomo y auto-suficiente, que puede cambiar de rumbo en cualquier momento.

El ensayo anterior ha sido nuestro primer acercamiento al aprendizaje como “apprenticeship”, que hemos efectuado a través de la pregunta ¿cómo empieza el aprendizaje? La referencia principal ha sido el “aprendizaje de signos”, fórmula que

---

317 Soy consciente de que apelo a la noción griega de *ethos* sin detenerme en profundidad en ella. Todo discurso se apoya en conceptos que no se llegan a definir —Foucault no define “dispositivo”, Spinoza no define “expresión”—; no estoy en la disposición de poder hacerlo ahora, quizás una investigación futura me acabará llevando por esos derroteros, pero sí puedo tratar de cercar el concepto al que me refiero. Lo que entiendo por “ético” no tiene nada que ver con la sensibilidad “moral” o “ética” que los pedagogos deberían tener en su actuación, una especie de código deontológico que todo buen educador debe tener y seguir. Tampoco entiendo por *ethos* un sujeto constituido, que se define por ser de tal o cual manera, sino más bien una determinada manera de estar en las cosas, que se caracteriza por una cierta sensibilidad y se concretiza en una capacidad de evaluación muy material, de tipo “termómetro”, que sabe distinguir el frío del calor, lo áspero de lo liso, lo líquido de lo duro, accede a dejarse guiar por esos indicadores. Se trata de un *ethos* filosófico, una actitud vital que está por encima de una determinada manera de ser, o que no da ninguna manera de ser por definitiva, o cuya manera de ser está abierta al devenir.

”El ensayo, en cambio, asume en su propio proceder el impulso antisistemático e introduce conceptos sin ceremonias, “inmediatamente”, tal como los concibe y recibe. No se precisan esos conceptos sino por sus relaciones recíprocas.” (Adorno, 1962, p.22)

tomamos prestada del comentario del filósofo francés Gilles Deleuze a la colosal *À la Recherche du Temps Perdu*, de Marcel Proust. Sin embargo, este primer acercamiento al incipiente concepto de aprendizaje no nos ha conducido al maestro, cuya presencia fue otrora fundamental en el concepto de aprendizaje que nos interesa: “Dans beaucoup de métiers, on disait “prendre apprenti” comme on aurait dit “devenir maître”. La possession d'un apprenti était, en effet, la preuve la plus certaine de la maîtrise.” (Boileau, 1879, p. CXIV). ¿Qué significa esa ausencia? ¿Que nos hemos desviado del concepto que pretendíamos explorar? ¿O que el maestro no forma parte del aprendizaje, contrariamente a lo que afirmábamos en el segundo capítulo? No se trata de un recurso narrativo: no hemos reservado este asunto para más tarde, para poder tratarlo en una sección propia. Si la cuestión del maestro no ha aparecido hasta ahora, es porque no se ha dado el caso, no ha habido ocasión. Haber traído este asunto antes de hora hubiera supuesto un movimiento en falso de la investigación. La pregunta que atraviesa estas páginas es: ¿cual es el papel del maestro en el aprendizaje de la filosofía, o del pensamiento? Si planteamos esta pregunta ahora, si ocupa este lugar en el texto, y no en otro, se debe a la perplejidad generada al final del ensayo anterior por la ausencia del maestro en la exploración de un concepto que prometía su inclusión. Pero esta pregunta se origina en una inquietud que sobrevino cuando empecé a dar clase, y no me ha abandonado desde entonces: las reflexiones que conforman este segundo ensayo emergen directamente de mi experiencia docente.

## **Devenir maestro (teniendo que ser profesor)**

La palabra “maestro” deriva del latín “magister”, cuya raíz “magis” significa “más”: “magister” es “el que más” (Segura, 2010). La palabra aparece primero en contextos religiosos designando las personas con las más excepcionales cualidades espirituales, extendiéndose con el tiempo a otros oficios; en el contexto de la construcción de catedrales, por ejemplo, “magister” se aplica al jefe de los obreros y aprendices. Más tarde, designa al profesor de escuela: “magister” es el que manda, guía, porque es el que más sabe, el que domina el conocimiento. En francés, dominar se traduce por “maîtriser”, y, al igual que en castellano, se puede “maîtriser” algo o alguien, pero si el maestro “maîtrise”, domina, a los aprendices, es *porque* domina el oficio. Por lo tanto, si “devenir maître” es sinónimo de “coger aprendiz”, no es porque coger aprendiz convierta a nadie en maestro, sino porque

para coger aprendices, uno tiene forzosamente que dominar un oficio, una materia. Es la maestría la que autoriza a coger aprendices.

En japonés, el kanji “shi-sho”, que solemos traducir por “maestro”, está compuesto por “persona honorable” y “maestría”, y designa a una persona que busca la maestría en la vida, es decir, formas de vida virtuosas (por ejemplo cómo preparar *bien* el té), pero “shi-sho” es cómo es llamado quien es reconocido como maestro por otros: el maestro japonés no se considera maestro, y nunca se presentaría como tal. Uno deviene maestro cuando otros le “siguen”; de hecho, el kanji comúnmente traducido por “aprendiz”, “deshi”, dice “el que sigue” (está compuesto por una letra que designa el benjamin y otra que designa el niño)<sup>318</sup>. Puede que ésta sea una gran diferencia con el profesor: el profesor *profesa* ser profesor, lo cree y lo dice, y entonces acuden a escucharle, a escuchar las cosas en las que cree; mientras el maestro lo deviene cuando es seguido por otros que reconocen en él una forma de vida superior a otras.

Menón acude a escuchar a Sócrates, pero esto no convierte a Sócrates en el maestro de Menón: el texto deja muy claro que Menón no sigue a Sócrates, no le reconoce como su maestro. Pero Sócrates tampoco se presenta como tal, como maestro (otra cosa es si pretendía o no convertirse en el maestro de Menón). Los sofistas sí consideran a sí mismos *didaskaloi*, término que se suele traducir por “maestro”, de virtud. Pero parece que los japoneses tienen razón en eso de que la maestría no pueda ser decretada por uno mismo de sí mismo, sino reconocida por otros: de lo contrario, los maestros abundarían, y sabemos que escasean. O quizás haya más maestros de lo que parece, y es que los maestros son muy discretos: ejercen en el silencio.

El maestro de caza no *explica* el cazar, sino que lo *enseña* (lo muestra con el ejemplo, con la práctica o, como mucho, contando una historia aleccionadora que *muestra* la regla sin *mentararla* explícitamente), da la regla del cazar simplemente cazando [...].” (Pardo, 2004, p. 56)

El maestro sabe hacer algo bien, pero no sabría explicar cómo lo hace. Lo que sí puede hacer es algo que no implica mayor variación en su modo de ser: hacer bien aquello que sabe hacer bien junto con, acompañando a alguien que carece de experiencia, un aprendiz<sup>319</sup>. Él hace lo que sabe hacer, y mientras lo hace, trata de subrayar con sus gestos

---

318 Estas explicaciones me fueron regaladas por una mujer japonesa que estudia pedagogía en la University British Columbia, en Vancouver. Desgraciadamente, no me dijo su nombre y la perdí de vista.

319 Patrick, el fotógrafo que ya ha generado alguna nota a pie de página del segundo capítulo, aprendió fotografía con su padre. En alguna ocasión fue requerido para dar clase de fotografía. Le pregunté si le



aquello en lo que le parece importante que el aprendiz se fije. Nunca sabe de antemano lo que destacará, lo tiene que adivinar: el maestro observa al aprendiz, trata de pensar qué es lo que está fallando, y ensaya qué podría indicarle para llevarle por el buen camino. No puede saber *a priori* cómo ayudar al aprendiz, a cualquier aprendiz, porque desconoce las reglas del juego. Pero ¿cómo es posible desconocer las reglas de un juego al que se está jugando? Y ¿cómo enseñarle entonces el juego a alguien que no tenga experiencia, a un aprendiz? Lo mismo ocurre cuando un extranjero nos pregunta algo acerca de nuestra lengua materna, sobre todo si efectúa la pregunta desde el ojo gramático: ¿en qué casos se utiliza “ser” y en qué casos “estar”? Contestamos como podemos, en general mediante ejemplos, pero el extranjero siempre encontrará una excepción —como diciéndonos: ¡ajá!, *yo conozco mejor tu idioma que tú, que llevas hablándolo toda la vida*. Entonces tratamos de justificar esa excepción, también como podemos, hasta que después de unas cuantas excepciones más y sus correspondientes intentos frustrados de explicación, acabamos suspirando, exhaustos: “*mira, no sé; yo lo digo así: ...*”.

Los nativos son los mejores maestros de su idioma: los padres se convierten en maestros cuando enseñan a sus hijos a hablar, y lo hacen hablando, subrayando palabras, dando ejemplos. Los maestros están del lado del juego, y precisamente por estar jugando no tienen acceso a las reglas, que *explican* el juego. En cambio, los nativos no son los mejores profesores de su idioma, salvo que hayan aprendido a *estudiarlo* como un juego ajeno, un juego de otros. Pero entonces es porque se han pasado al otro lado: el lado de la regla, y por lo tanto han abandonado (al menos temporalmente) el juego. Aunque no hay regla sin juego, ni juego sin regla, sólo podemos experimentar la disyuntiva: “Juegos sin reglas o reglas sin juego.” (Pardo, 2004, p.58) La diferencia entre maestro y profesor tiene que ver con la diferencia entre conocer la virtud, en el sentido de poder definir la palabra, y conocerla porque la virtud está presente en nuestro ser. (En la situación descrita más arriba entre el extranjero y el nativo, el extranjero dice “*conozco mejor tu idioma que tú*” y el

---

gustó la experiencia, y me contestó que le horrorizó, se sintió muy incómodo ; en cambio, *enseñarle a alguien* lo que sabe hacer, eso es otra cosa: “Je ne me vois pas apprendre à une classe à... D'ailleurs, je te dis, c'était une torture pour moi [...]. Bon, par contre il y a... donc, samedi passé... il y a ce [garçon] qui est venu, là. [...] c'était vraiment pour lui apprendre à mettre un film en cube, a le développer, parce-qu'il avait jamais fait ça. Bon, là, ça va tout seul parce-que j'ai quelqu'un, j'ai une personne avec moi, je lui montre comment je procède et puis j'ai pas des tas d'yeux qui sont autour de moi. Moi, j'aime pas d'être observé comme ça. [...] Moi, ce que je fais, je le fais toujours en silence, donc, je fais mes choses, bon, et je ne me parle pas en même temps et... c'est pas évident d'expliquer clairement a quelqu'un des choses que tu fais tout-à-fait naturellement... sans ton rendre compte, quoi. [...] Mais, je lui montre, si tu veux. Je lui apprend en montrant les gestes que je fais mais... si je pouvais le faire sans parler, je trouve que... Ça serait mieux pour moi, quoi. Je dois trouver les mots pour lui expliquer ce que je fais, alors que je trouve que c'est tout naturel de faire.” (octubre 2013)

nativo contesta “mira, *no sé*”, ambos en el primer sentido de “conocer”.) En el *Menón*, lo importante no es que no se haya podido llegar a una definición de virtud (como ocurre en muchos diálogos), sino que Menón no haya intentado en serio llegar a ella. No importa si Menón acaba o no conociendo *la* definición de virtud: lo realmente importante es si se encamina o no hacia la excelencia en la investigación, si se convierte en un aprendiz virtuoso, porque entonces no sólo podrá tratar de definir la virtud por sí mismo, sino que además estará cada vez más cerca de ella.

Sócrates trata de inculcarle a Menón esos buenos hábitos de aprendizaje a los que no está acostumbrado —el propio Menón lo reconoce textualmente: “no lo dije tomando en cuenta eso, sino por costumbre” [εθους] (82a). Uno de ellos es el esfuerzo, la perseverancia: “Más yo procuraré, si puedo, que avancemos” (74b), “Pues hay que esforzarse, porque vale la pena” (75b). Ahí está toda la gracia de la llamada “teoría de la reminiscencia”: a Sócrates no le interesa tanto la verdad de aquello que ha oído de los poetas, como los efectos que tiene ese *logos* en el *ethos*:

SÓCRATES: [...] En cuanto a lo demás de esta plática, no insistiría tanto, pero que llegaríamos a ser mejores, más valientes y menos flojos creyendo que es necesario buscar lo que no se sabe, que si creemos que es imposible encontrar lo que no sabemos y que ni siquiera se debe buscar, por eso lucharía con palabras y obras si fuera capaz. (86b)

Pero Menón no está interesado en esforzarse, lo que quiere es escuchar a Sócrates. Y esto, desde el principio, como se percibe en la pregunta con la que arranca el diálogo: “¿Puedes decirme, Sócrates, si la virtud...” (70a). (Probablemente ni siquiera esté interesado en *saber* si la virtud..., en la verdad del asunto.) Más adelante, cuando Menón parece estar por fin convencido de que vale la pena investigar lo que no se sabe, después de la prueba “empírica” del esclavo, dice que “preferiría [...] ver y oír si hay que tratar de alcanzar la virtud (etc.)” (86c). Menón ha cumplido: ha estado escuchando a Sócrates el tiempo equivalente a una clase en la universidad (el diálogo se puede leer en aproximadamente una hora y media, claro está, sin efectuar las paradas necesarias para poder detectar los matices del diálogo y sacar alguna enseñanza real de éstas), y si el diálogo transcurriera en la actualidad, Menón le pediría a Sócrates un diploma, o una acreditación de asistencia (idealmente convalidable por créditos): un papel que le declarara capacitado para hablar de la virtud, o sea, de algo que desconoce por completo ya que no es en absoluto virtuoso.

El profesor, en cambio, es quien *explica* las reglas de la caza “teóricamente” (o sea, las escribe o las dicta) y luego *examina* a sus alumnos *por escrito*, pudiendo entonces calificar a los examinandos mediante la comparación entre los exámenes escritos y el *libro* en el cual constan las reglas [...] y otorgando los *títulos* acreditativos correspondientes (por lo cual puede darse el caso de que haya *doctores* en el arte de cazar que no tengan la menor idea de lo que es la caza —o sea, que no *sepan* cazar ni *puedan* hacerlo<sup>320</sup>, lo cual sería imposible para los discípulos de un maestro de caza —, como puede haber *escritos* sobre el amor cuyos autores no tengan la menor *idea* de lo que el amor es y, por tanto, cuyos lectores tampoco puedan *hacerse una idea* de qué es el amor, adivinarlo o recordarlo).” (Pardo, 2004, p.57)

Un Sócrates actual no le entregaría ningún título: mas bien se enfadaría, o se entristecería, o incluso no comprendería la petición: “[...] el maestro no otorga títulos, sino que es únicamente la maestría —prácticamente probada— en el cazar, o sea la virtud, lo que confiere al cazador el derecho a ser llamado como tal [...]” (p. 56) Por la misma razón que el maestro no puede declararse maestro, tampoco puede hacer una estimación del tiempo que tiene que pasar para que un aprendiz adquiera la suficiente experiencia para dejar de ser considerado como aprendiz. No hay un número de horas, de créditos, de años que se pueda consultar en un programa: “en esto no hay grados: uno es cazador cuando *sabe* cazar (o sea, cuando caza)” (p. 56). No hay niveles, se sabe o no se sabe, es decir, se puede o no se puede: uno sabe cuando puede, no cuando alguien dice que puede.

Claro que el maestro puede decirle al aprendiz “ya estás preparado”, o “todavía no lo estás”, pero su palabra no es *decisiva*: en el mejor de los casos, subraya un hecho real, evidente, indudable. La maestría, el hacer algo *bien*, puede ser reconocido por maestros e incluso por otros que no sean maestros —puede que no sea reconocible por personas que no tienen ninguna maestría, que no son competentes en nada, que no saben hacer bien algo, que no son virtuosos en algo—, pero no depende de la palabra sancionadora del maestro. Las palabras *pueden* reflejar exactamente el proceso en el que está el aprendiz, pero también *pueden* mentir: el maestro *puede* decirle al aprendiz que no está listo, cuando sí lo está (y entonces aprovecharse de su mano de obra barata) o al revés, decirle que está listo cuando no lo está (y entonces venderle a buen precio un diploma al aprendiz a pesar de su

---

320 En el norte de Francia, así como en la parte francófona de Bélgica, se utiliza el verbo “saber” para indicar la capacidad, como “poder”. Por ejemplo: “je ne sais pas venir chez toi ce soir”, literalmente “no sé ir a tu casa esta noche”, que se traduciría por “no puedo ir a tu casa esta noche”. Me parece que esta peculiaridad lingüística arroja cierta luz sobre la relación entre profesor y maestro: podríamos decir que el profesor es el que “sabe”, y el maestro el que “puede”, pero el que sabe en un sentido genuino, aunque no sea capaz de *explicar* lo que sabe, es el maestro, o sea, el que “puede”.

inexperiencia).

En el texto “Learning, apprenticeship and the division of labor”, la antropóloga británica Esther N. Goody hace una especie de genealogía de la institución “apprenticeship”. “Apprenticeship” designa una situación en la que alguien que no sabe aprende de alguien que sabe (1989, p. 234). Sin embargo, Goody repara en que, cuando pensamos en “apprenticeship”, no es una relación entre padres e hijos lo que nos viene a la mente sino más bien la reunión de un profesional y unos aprendices en el marco de una formación profesional. Las dos imágenes tienen mucho que ver, pero si las miramos más de cerca, son bien diferentes. En la primera imagen, los padres enseñan a sus hijos lo que ellos mismos saben hacer, pero “no special effort is made to 'teach' them” (p.246). El tiempo de enseñanza no está acotado ni temporal ni espacialmente: los momentos de aprendizaje surgen cuando lo requiere la situación, el aprendizaje se hace “on the job”. En esta situación de aprendizaje, los padres se convierten en maestros. Pero cuando la producción empieza a depender de las exigencias del mercado, las familias se ven obligadas a coger aprendices para aumentar la mano de obra en el caso de que ésta resulte insuficiente para garantizar el nivel de producción. Pero el aprendiz que llega con 12 o 13 años a casa del maestro tiene que aprender desde cero, dado que carece de la experiencia de años aprendiendo “on the job”, y no hay tiempo que perder, pues el aprendiz debe incorporarse cuanto antes a la producción. Entonces, el maestro se convierte en profesor: ya no le basta con saber más que otros en un asunto, sino que ahora también ha de ser capaz de ordenar su saber para poder transmitirlo oralmente:

Integrating a novice into the work process forces the master to be aware of its several components in terms of the knowledge and skill each requires. An ordering of the tasks composing the total work process in these terms seldom corresponds to the sequence involved in the conversion of raw material into a finished product. [...] Breaking the production process into component parts is a necessary precondition of even the simple level of rationalization involved in effectively using apprentice labor. (Goody, 1989, p. 247)

La hipótesis que querría ensayar aquí está basada en la vinculación que efectúa Goody entre el nacimiento de la institución “aprendizaje” y la economía de mercado: la figura del profesor nace cuando el maestro empieza a explicar, y este giro tiene consecuencias muy importantes en la pedagogía, en tanto que forma de entender la educación. Hablábamos antes de la posibilidad de que el maestro le dijera al alumno que

está preparado cuando no lo está, o que todavía no lo está cuando ya está sobradamente preparado, pero no se trataba de una posibilidad ética: no depende del buen o mal carácter del maestro, de su honestidad o entereza, es una consecuencia directa del *factum loquendi*:

[...] eso que le pasa al lenguaje cuando lo usan los sofistas y profesionales del discurso (que la letra se queda sin memoria y la palabra sin pensamiento) es algo real, una posibilidad efectiva [...], y descubre una región en la cual es posible hablar sin pensar lo que se dice [...] o escribir sin tener ninguna idea de aquello sobre lo que se escribe [...] (Pardo, 2004, p. 60)

Que sea posible decir algo sin pensarlo, y no reconocer la regla de su propio juego en las palabras explicadoras demuestra que pensamiento y palabra no coinciden. Esta cuestión está al corazón del temor que Platón sentía por los sofistas, con quienes los ciudadanos atenienses llegaron a confundir a Sócrates, condenándolo así a muerte; y es que Sócrates y los sofistas se parecían enormemente: hablaban de asuntos muy parecidos, y de un modo muy similar, pues acostumbraban a considerar múltiples aspectos de una misma cuestión. Pero las palabras pronunciadas por Sócrates tenían más garra, y aunque los primeros sofistas —admirados por Sócrates— sí pensaban lo que decían, su práctica pública volvió más visible la posibilidad de hablar de algo de lo que no se tiene *ni idea*.

El profesor profesa: cree algo, cree en algo, y trata de convencer a su auditorio mediante la palabra. No tenemos porqué suponer mala fe en el profesor, quien puede estar absolutamente convencido de que sus explicaciones son la manera más eficaz de llegar a las cosas. No es, sin embargo, la más directa: explicar es la vía más rápida para estar en contacto con algo sin haberlo dejado pasar por nosotros, es decir, es la mejor manera de evitar la experiencia<sup>321</sup>. Menón ha pronunciado muchos discursos sobre la virtud pudiendo mantenerse completamente al margen de ella en su vida. Sin embargo, aunque podría hacerlo, y sin duda alguna muy *bien*, y a pesar de la insistencia de Menón, Sócrates deja claro que no quiere profesar, o hacer de profesor: “preguntas si te lo puedo enseñar (didakton), yo, que afirmo que no hay enseñanza, sino reminiscencia” (82a). Si Sócrates definiera la virtud, le haría ganar a Menón mucho tiempo, pero le impediría tener una experiencia, y eso es precisamente de lo que se trata en el aprendizaje: hacer que el

---

321 La autopista es el camino más rápido, pero no el más directo para llegar a un sitio. Se “pierde tiempo” conduciendo por rutas nacionales y comarcales, pero se gana en experiencia. Los primeros viajes de España a Bélgica, los hacíamos en coche, algunas veces pasábamos por carreteras pequeñas, y percibíamos los cambios en el clima, en el paisaje, también incluso en la gente cuando nos parábamos en algún sitio. Luego empezamos a coger el avión. Debo confesar que, a pesar de la cantidad de años que llevo cogiendo el avión, todavía no me acostumbro a encontrarme en un sitio tan distinto al lugar de partida sin ningún tipo transición.

aprendiz, que se define por no tener experiencia, la acabe teniendo.

Contrariamente a Menón, Sócrates sí dispone de tiempo. Hace falta tener tiempo para para que las palabras consigan traer el objeto ausente y para que la maestría empiece a contagiar los gestos del aprendiz. Hace falta tiempo para poder volver sobre lo hablado, para matizar, para escuchar cómo traduce su interlocutor las palabras oídas, para deshacer malentendidos, o para esperar un matiz de la conversación que permita seguir investigando. Dado que la palabra siempre corre el peligro de desvincularse de la cosa y del pensamiento, quien habla tiene que poder favorecer la creación de márgenes donde volver a juntar estas dimensiones en caso de despegue. Ésta es probablemente una de las razones por la cuales Sócrates no escribe:

[...] la inmensa virtualidad de una escritura que ya no tiene que subordinarse a la “voz” de la sabiduría o de un lenguaje que no tiene porqué respetar la lógica del pensamiento, es decir, [...] la illimitada capacidad del lenguaje y la escritura como herramientas *neutras* que pueden servir a no importa cual propósito o, lo que es lo mismo, aprenden a servirse del lenguaje y la escritura como *instrumentos de dominio* y de acción sobre los hombres (Pardo, 2004, p. 63)

La escritura tapa los poros del pensamiento. Hay maneras de volver a abrirlo: los comentaristas medievales disponían de márgenes mediante los cuales, como cirujanos, reabrían el texto<sup>322</sup>. En las llamadas “clases magistrales”, hoy duramente criticadas porque el profesor no “deja hablar” al estudiante, al menos el estudiante podía asistir al espectáculo del pensamiento: el discurso preparado desde casa constantemente interrumpido, retomado por el pensar naciendo dentro del pensamiento, destellos de vida, esfuerzos para volver a agarrar una idea que se desvanece: “C'est comme un laboratoire de recherches: on fait cours sur ce qu'on cherche et pas sur ce qu'on sait. Il faut préparer longtemps pour avoir quelques minutes d'inspiration.” (Deleuze, P, p.190). Pero hoy en día, resulta cada vez más difícil abrir el pensamiento temporalmente sellado por la escritura: ahora, los profesores son invitados a proyectar textos —sólo en el mejor de los casos son textos— en la pizarra, que leen como cualquiera podría leerlos (Argullol, 2008, 3 de mayo). Esta estrategia forma parte de la extinción programada del maestro en favor del profesor, consecuencia remota del *factum loquendi* que los sofistas pusieron sobre la mesa: como es posible hablar sin

---

322 En este sentido, la tradición hebraica del texto sagrado es muy interesante. El Talmud —una obra que, ya de por sí, recoge principalmente las discusiones rabínicas sobre leyes judías, tradiciones, costumbres, narraciones y dichos, parábolas, historias y leyendas— es un espacio arquitectónico que pone en juego una teoría del lenguaje. Cada página tiene varias columnas, que incluyen en el centro el texto principal y en los márgenes los comentarios que se han ido recogiendo a la palabra que es ley.

pensar, no es necesario haber pensado lo que uno dice, y por lo tanto, cualquiera puede dar clase de lo que sea. (Por eso ya no son disciplinas las que se reparten entre profesores, sino una suma de créditos, aunque eso signifique impartir asignaturas de las que uno no tiene ni idea.) El profesor se caracteriza por ser sustituible, mientras que no es posible sustituir un maestro. El maestro es virtuoso, excelente en alguna disciplina, y eso, contrariamente a la palabra, no se puede fingir (o sólo un rato):

SÓCRATES: [...] Y si aquellos que reparan ropa y calzado viejo, no pudieron esconder durante treinta días que regresan la ropa y el calzado en peor estado del que lo recibieron, muriéndose pronto de hambre si lo hicieran, sería curioso que Protágoras en cambio hubiera ocultado por más de cuarenta años a toda Grecia que corrumpía a quienes se juntaron con él y que los despidió en peor estado del que los recibió [...]. (91d-e)

Un maestro no es sustituible, y, en caso de trampa, los primeros en darse cuenta serían los aprendices. En la danza oriental —disciplina en la que me inicié durante el doctorado—, aquellas alumnas que reciben clases con el objetivo de formarse (o sea, las aprendices, no las personas que van a clase para distraerse, para mover un rato el esqueleto, que podrían estar haciendo esto o cualquier otra actividad física) no toman clases con cualquiera, y desde luego no aceptarían una sustitución. Otra cosa es que, puntualmente, la maestra no pueda dar clase, y aprovechen las aprendices la ocasión para recibir la enseñanza de otra profesora, pero esto en ningún caso se vería como una sustitución. Las aprendices-de-bailarina no toman clases con cualquiera: esto no solo quiere decir que solo aceptan tomar clase con buenas profesoras, sino que deciden seguir formándose con aquellas que han reconocido como sus maestras. No es un asunto de exclusividad: de hecho, las aprendices más sedientas se forman con varias maestras, y es porque se trata de un asunto de *estilo*. El estilo distingue al maestro del profesor, pero también a las maestras entre sí: no hay dos maestras iguales en el mundo, porque no hay dos vidas iguales, y el estilo no es una cuestión técnica, externa a su portador, sino que toma raíces en la vida<sup>323</sup>.

Cada maestro tiene su propio estilo, y por lo tanto aporta algo diferente al aprendizaje. Esto se percibe de manera muy evidente en ámbitos que no han sido colonizados y homogeneizados por la institución<sup>324</sup>, en las disciplinas que todavía pueden

---

323 Le style, chez un grand écrivain, c'est toujours aussi un style de vie, non pas du tout quelque chose de personnel, mais l'invention d'une possibilité de vie, d'un mode d'existence. (Deleuze, P, p.138)

324 Hay un gran debate en el mundo de la danza oriental en España que, me imagino, se repite en cualquier disciplina “no registrada”. La danza oriental no está registrada en España, como sí lo está, por ejemplo, el ballet o como sí está registrada la danza oriental en Argentina, donde las bailarinas deben haber estudiado

permitirse funcionar según las reglas de la artesanía. Un maestro no le dice al aprendiz “esto se hace así”, como si sólo hubiese una manera correcta de hacer algo, porque lo que importa es hacer algo bien, y hay muchas maneras de hacer algo bien —como hay muchas maneras de amar... bien. Un maestro mas bien dice “yo lo hago así, a mí me gusta hacerlo así, pero otros lo hacen de otra manera”, o “busca en ti cómo hacerlo, prueba diferentes maneras hasta que encuentres la tuya”<sup>325</sup>. Por eso los maestros no hablan demasiado —salvo que su arte sea un arte de palabras—, porque lo que tienen que enseñar es *cómo* son, *su* manera de hacer las cosas, que remite a una forma de vida. Y si hablan, no es para explicar sino para sostener los gestos, para ayudar al aprendiz a crear el camino en él. Por eso los maestros utilizan tantas imágenes cuando hablan, son muchos más metafóricos que explicativos; son poetas, porque cuando hablan, traen algo a la presencia (*poiesis*), y no sólo la materia en devenir, la madera erigida en mesa, por ejemplo, sino el *ethos* naciente en el aprendiz.

El compromiso del maestro es mucho mayor que el del profesor, cuya figura ha surgido del uso voluntario, del aprovechamiento estratégico de la escisión entre pensamiento y palabra. Un profesor puede hablar de cosas que no ha pensado, que no tienen nada que ver con su vida: por eso, podría decir las cualquier otro, y por eso resulta tan fácil sustituir a un profesor. De la misma manera que el compromiso del profesor con la vida y el pensamiento es mucho menor que el de un maestro, las relaciones profesor-alumno son menos intensas que las relaciones maestro-aprendiz. Son relaciones efímeras, que no tienen porqué dejar ningún poso en el *ethos* del aprendiz: el profesor cuenta cosas

---

en la universidad la carrera de danza oriental para poder dar clase. ¿Hay que registrar la danza oriental? Una gran ventaja de la vía oficial sería la disminución de la charlatanería, que está tomando proporciones realmente alarmantes: las mujeres que han asistido a tres talleres de danza y empiezan a dar clase de danza oriental sin ningún tipo de problema ético abundan. Por otra parte, el estatus actual de la danza oriental permite que haya “maestras”, es decir, gente realmente competente que tienen su estilo propio, lo cual hace, desde mi punto de vista, toda la gracia del aprendizaje, mientras que en una danza registrada se instituye un canon de enseñanza.

325 Entrevisté a Luis, artesano del cuero y gerente de un taller de cuero realmente único en Madrid. Él ha formado a casi todas las personas que han trabajado y trabajan en su taller; le pregunté cómo lo suele hacer, y contestó: “También aquí [...] insistimos mucho en que uno tiene que buscar un poco su forma de... Hay algunos detalles que puedes explicarlos: “Pues yo lo hago así”, ¿no? Y es útil, ¿no?, ver cómo lo hace la gente. A mí me encanta. Todo el mundo que trabajamos en artesanía nos gusta mucho ir a otros talleres y ver cómo lo hacen, porque siempre se aprenden cosas. [...] Después siempre tienes que buscar la forma que te es más cómodo. Porque, yo qué sé, tienes que sacar tiras, y tenemos una herramienta que saca las tiras tirando hacia ti y otra que saca las tiras empujando hacia delante. Y claro, si de lo que se trata es de que salga recta pues, por mucho que a mí me guste sacarla hacia mí y me salga recto, a lo mejor a alguien pues por como lo coge [le sale más recto de la otra manera]. Y entonces [...] no pasa nada. Esto cada cual lo hace como le resulte mejor.” (febrero 2015)

A la hora de enseñar un movimiento, la bailarina Sonia Sampayo siempre nos dice: “no intentes que te salga igual que me sale a mí. Tienes que buscar eso en ti”; y “eso” siempre es una sensación, un punto en el que notamos que se inicia un movimiento.



que han pensado otros que puede que no conozca —y entonces probablemente la vida de las palabras originales, las que nacieron en el esfuerzo del pensamiento, se hayan esfumado—, que el alumno anota en forma de reservas para el futuro. Aun en el caso de que no entienda, apunta; es un ejercicio de fe: en algún momento algo de lo anotado servirá para algo.

Ser maestro es realmente muy difícil, no solo porque lo más fácil es no tener estilo (es decir, que la vida pase por nosotros sin dejar grietas, único lugar donde se podría iniciar un movimiento genuino), sino porque además el maestro tiene que procurar contagiar algo de ese estilo en el aprendiz. Sin embargo, los valores se han invertido en nuestro lenguaje corriente: el “maestro” no tiene porqué saber muchas cosas, no tiene el mérito de haber estudiado una carrera difícil, y como mucho enseña cosas tan fáciles como leer y escribir; el “profesor”, sin embargo, es alguien que le ha dedicado años de formación a una disciplina, un experto y por lo tanto su trabajo es mucho más elaborado y cansado que el de un maestro. No es lugar aquí para comparar extensamente los roles de maestro y profesor tales como los conocemos en nuestro sistema educativo, me limitaré a apuntar una cuestión. El maestro también tiene que conocer muchas cosas, y por cierto cosas seguramente más esenciales que un profesor que se haya dedicado a una sola disciplina teórica: un maestro debe tener conocimientos sólidos de higiene, alimentación, psicología, anatomía, aparte de los contenidos teóricos y habilidades diversas que enseña —que, no lo olvidemos, son básicos, es decir, que absolutamente todo lo que viene después en la educación se construye sobre lo adquirido en la educación infantil y primaria, por lo que debería de quedar muy claro ya que la labor de los maestros es mucho más esencial —y arriesgada— que la de los profesores. Pero, por encima de todo, lo que enseña el maestro es una forma de vida, y lo enseña mostrándose a sus alumnos. Los profesores, en cambio, tienen la relativamente sencilla labor de procurar que sus alumnos crean lo que ellos profesan, y es sin duda mucho más fácil creer a alguien que ves dos horas la semana, porque no tienes porqué creer en él, en la entereza de su ser, sino únicamente en lo que dice.

La pregunta que me gustaría plantear aquí es: ¿se puede devenir maestro, teniendo que ser profesor? Porque, especialmente en el caso de la filosofía, el encargado de la enseñanza suele ser un profesor, y no maestro. Y, ¿cómo no iba a ser así? La herramienta principal de la filosofía es el concepto, por lo tanto, el lenguaje. Sin embargo, hay muchas maneras de utilizar el lenguaje, y la propiamente filosófica es la que trata de alojar los movimientos del pensamiento en las palabras. La manera común de entender la enseñanza

de la filosofía es la explicación de un abanico de teorías filosóficas: la tarea del profesor de filosofía es *explicar* a Platón, a Nietzsche, a Ortega y Gasset, etc. En el caso de la filosofía de la educación, pasa exactamente lo mismo: el profesor *explica* doctrinas filosóficas que hayan incidido en la educación, o *explica* lo que Platón *dijo* acerca de la educación. Pero entonces no se trata de una filosofía de la educación *filosófica*, sino de un catálogo de teorías, es decir, remanentes de pensamiento, cadáveres. La filosofía tiene que ver con la vida, al menos la filosofía tal y como tratamos de ensayarla aquí: todo buen filósofo ha tenido una gran pregunta, reacción de una inquietud vital, un desgarró que ha tratado de colmar con la escritura. Las verdades de los buenos filósofos —y no de los filósofos-funcionarios— son verdades *à la Proust*: nacidas de la sensibilidad, y no de la inteligencia. Lo más interesante, desde un punto de vista filosófico, no es “lo que dijo Platón” sobre la educación, sino qué es lo que le llevó a decir lo que dijo —y también, quizás, lo que no le llevó a decir, o lo que hizo que callara, otras cosas. El filósofo no deviene filósofo porque elabore una doctrina mejor, más rigurosa, más precisa, sino porque se posiciona con respecto a un orden anterior, porque lo que dice, lo dice pensando en otra cosa, y diciendo, introduce un cambio: “Eso, dice Wittgenstein, hace la filosofía: registra un juego precedente y, al mismo tiempo, lo cambia.” (Pardo, 2004, p. 49)

Por esta razón no debería haber profesores, sino sólo maestros de filosofía. El profesor de filosofía no tiene porqué entender porqué los filósofos cuentan lo que cuentan, y de esta guisa resulta muy difícil que los alumnos comprendan que la filosofía no es un discurso torpe y confuso que había antes de la ciencia, sino una colección de huellas dejadas por pensadores que escribían para gestionar sus propias grietas. No se trata de “estar de acuerdo” con “lo que dice” Platón o Nietzsche, sino de volver a activar el pensamiento de los filósofos, entender qué les hizo escribir lo que escribieron, qué formas de vida sostuvieron sus escrituras, o fueron resquebrajadas por ellas. Igual que los maestros de infantil y primaria tienen la difícil —pero también apasionante— tarea de hacer nacer movimientos genuinos en sus pequeños, el maestro de filosofía se encarga de hacer nacer la filosofía en sus aprendices. Y no parece que haya otra manera de enseñar filosofía que *siendo* filósofo delante de los aprendices, potenciando el *ethos* filosófico en su presencia .

Quizás se puedan inventar maneras de devenir maestro de filosofía, aún teniendo que ser profesor. Sin duda es difícil, ya que cada vez más, los profesores son funcionarios: no sólo ya no necesariamente dan clase de lo que no dominan, sino que su mano de obra es cada vez más polivalente, sus funciones van mucho más allá de la enseñanza —basta leerse

el artículo 91 de la Ley Orgánica de Educación, referente a las funciones del profesorado, para darse cuenta de ello. Además, en nuestra época, la figura del maestro es absolutamente marginal: el aprendiz tiene que poder apañárselas por sí solo muy rápidamente, según el lema “aprender a aprender”. Pero hace tiempo que el maestro ha pasado a un segundo plano: desde que la figura del profesor se ha impuesto, desde que se ha vuelto cada vez más común hablar sin pensar, y pensar sin hablar. Pero incluso el profesor se está volviendo prescindible, y esto también es una consecuencia del fomento de la escisión entre pensar y hablar. Ya no es necesario que las palabras salgan de una boca humana, pueden salir de “dispositivos”: libros, soportes visuales; o pueden salir de la boca humana no una, sino cien veces, las que estime oportunas el estudiante, que puede consultar las clases grabadas cuando y como quiere, por lo tanto, fuera del contexto vital en el que han nacido.

Que ser un buen profesor no tiene ya nada que ver con ser un buen maestro lo demuestra el éxito de programas como “docentia”, que miden la excelencia (la areté) de un profesor. Pero la excelencia es un concepto vacío, si no viene ligado a un contexto vital; sin embargo el maestro, “magister”, es “el que más”, porque su forma de vida es superior, está más formada que otras, porque tiene un estilo. ¿Cómo se mide la excelencia de un profesor, si lo que hace no tiene porqué estar ligado a la vida, si se caracteriza por ser sustituible<sup>326</sup>? Lo único que programas como “docentia” pueden hacer es otorgar puntos según una lista de criterios: quien más puntos tenga es declarado el mejor profesor. Estas mediciones burlan la posible emergencia de una ética del maestrado. En este contexto, lo único que se podría seguir haciendo para ver dónde hay virtud en la enseñanza es preguntar a los aprendices — y no mediante cuestionario, sino en los pasillos—, que son los pueden indicar mejor dónde hay maestros, ya que la existencia de maestros depende de que haya aprendices que los reconozcan.

Si lo que queremos es que siga habiendo filosofía, que la filosofía se siga haciendo (bien), entonces no debería haber profesores de filosofía, sino solo maestros de filosofía. O por lo menos, todo profesor de filosofía debería hacer el esfuerzo de acercarse a la figura del maestro. El peligro es que las palabras del profesor de filosofía provengan impuestas de fuera, de un “fuera” que podría ser cualquier otro, que no reconocemos, que no hacemos nuestro, y que entonces el filósofo se convierta en funcionario, lo cual es absolutamente incompatible con la esencia de la filosofía.

---

<sup>326</sup> David Reyero reflexiona sobre los criterios de medición de la excelencia docente en un reciente artículo (2014). En éste, el autor argumenta que métodos cuantitativos como las encuestas de satisfacción no miden adecuadamente la excelencia docente, sin embargo sostiene que existe una buena “técnica” docente —no obstante susceptible de encarnarse en diferentes estilos.

En un premier sens, la communication est la transmission et la propagation d'une information. Or, une information, c'est quoi? Ce n'est pas très compliqué, tout le monde le sait, une information est un ensemble de mots d'ordre. Quand on vous informe, on vous dit ce que vous êtes censés devoir croire. En d'autres termes, informer c'est faire circuler un mot d'ordre. Les déclarations de police sont appelés à juste titre des communiqués. On nous communique de l'information, on nous dit ce que nous sommes censés être en état ou devoir ou être tenus de croire. Même pas de croire mais de nous comporter comme si nous croyions. [...] Ce qui revient à dire que l'information est exactement le système du contrôle. C'est évident et ça nous concerne particulièrement aujourd'hui. (Deleuze, 2RF, p. 299)

El filósofo tiene un *ethos* que desentona, que no funciona, que no *sirve*, y es esa desobediencia la que tiene que enseñarle a sus aprendices: cómo dejar de funcionar, y no cómo funcionar, que eso ya sabemos hacerlo todos, y demasiado bien. Cómo no adaptarse, en vez de cómo adaptarse (o sea, según el concepto social de aprendizaje, cómo hacer para no “learning”).)

### **Las “prácticas”: una ocasión para (ensayar el) devenir maestra**

A partir de un determinado momento del doctorado, sentí la necesidad de “hacer algo práctico” para completar mi investigación. No es que tuviera complejo de inferioridad con respecto a los trabajos de investigación de las ciencias empíricas y sociales, sino que no me bastaba con leer, analizar textos y escribir, me faltaba algo<sup>327</sup>. Al acercarse mi primer período docente, me dije que las clases quizás iban a poder brindarme esa oportunidad de “hacer algo” que tanto anhelaba, aunque no sabía en qué términos; así que traté de tomarme los períodos docentes como algo más que la vía oficial contemplada en mi formación como profesora de universidad, permaneciendo lo más atenta posible a lo que pudiera pasar.

Las horas de docencia están previstas en la beca predoctoral de Formación de

---

327 Un compañero investigador me contó que en una estancia de investigación, la persona responsable de su estancia, experta en sociología de la educación, se sorprendió y disgustó al enterarse de que su investigación, por cierto en filosofía de la educación, no incluía un trabajo de campo. Al parecer, le dijo que una tesis doctoral sin trabajo de campo, no es una tesis.

Más tarde entendí que esta necesidad que sentí estaba conectada con lo que he tratado de demostrar en el apartado anterior: la necesidad de que sea la vida la que genere pensamientos, que las palabras caigan “justas”, que las que sean, sean estas y no otras. Creo que me ha dado miedo desde el principio “hablar por hablar”, limitarme a formular ideas “resultonas”, pero que no tuvieran ninguna raíz. Pensé que, para ello, tenía que hacer algo “especial”, y no me estaba dando cuenta de que no hacía falta hacer nada extraordinario, sino “tan solo” procurar estar cerca de las cosas, de cada cosa: estar “en ello”, fuera lo que fuera lo que estuviera haciendo.

Profesorado Universitario. Hasta donde sé, no hay una costumbre extendida de aprovecharlas más allá de lo que son, una toma de contacto con la enseñanza. Por un lado, tienen relativamente poca presencia en la formación, hasta el punto de que hasta hace poco tiempo eran opcionales —lo cual no deja de ser paradójico, teniendo en cuenta el nombre de la beca—, pero además, los departamentos recurren cada vez más a los becarios de investigación para sustituir a profesores temporalmente ausentes, e incluso para cubrir créditos, por lo que no es raro que las horas impartidas por el becario de investigación no tengan nada que ver con su tesis, y por lo tanto se conviertan más en un lastre que en cualquier tipo de oportunidad<sup>328</sup>. Afortunadamente, yo sí tuve la oportunidad de aunar docencia e investigación, y por lo tanto pude considerar los períodos docentes como pequeños laboratorios para mi investigación<sup>329</sup>. La experiencia docente me ha permitido, entre otras cosas, pensar el orden de exposición de los contenidos (de hecho, partes del índice del texto definitivo se inspiran de los guiones elaborados para las clases). Exponer lo que estuve pensando para la tesis doctoral a estudiantes y trabajarlos con ellos resultó ser un entrenamiento para el músculo de la investigación: es otra manera de estar en la investigación. Pero, sobre todo, en la experiencia docente me he descubierto como profesora (¿o maestra?), lo cual, aparte de tener sentido *per se* (en el marco de una formación del profesorado universitario), me ha permitido habitar mi trabajo sobre el aprendizaje desde la perspectiva del otro, que trata de hacer que el aprendizaje ocurra. Aparte de enseñar los contenidos de mi investigación, intenté ensayar algunos aspectos de la misma en tiempo real: por ejemplo, tratar de llevar un aprendizaje de signos a la clase, pedir a los estudiantes un ejercicio de ficción.

Las clases me brindaron la oportunidad de acercarme al aprendizaje a través de la tentativa real de “hacer aprender”, en un contexto particular: la universidad —más

---

328 La convocatoria de la FPU establece claramente que el becario no puede “dar clase” sino que tiene que limitarse a “colaborar en tareas docentes”. Si dicha consigna fuera respetada, entonces probablemente no importaría tanto que la asignatura no esté conectada con el tema de investigación. Pero lo que ocurre en la práctica, y todo el mundo lo sabe, es que los becarios sí imparten clase, haciéndole un favor a la universidad (que cubre horas de docencia a coste cero) y probablemente también al departamento (que tiene la posibilidad de cubrir créditos que hayan quedado sueltos con esa figura comodín del becario). En este caso, lo realmente formativo sería que el becario se dedicara a impartir contenidos exclusivamente relacionados con su tesis —aparte de que es la única opción que considera la situación del doctorando, que bastante tiene con su investigación, y respeta los estudiantes, que se merecen recibir una enseñanza en condiciones, es decir, por parte de alguien que sea competente en la disciplina. Ahora bien, un defensor de la sociedad del aprendizaje argüirá que qué mejor manera de formarse en la docencia que llegar a poder impartir *cualquier* asignatura: la polivalencia docente, señal indudable de excelencia, prueba de que el becario se puede adaptar a todo.

329 Fernando Bárcena y Gonzalo Jover, profesores de la facultad de educación de la UCM, me ofrecieron dar clase en el marco de su asignatura, y me dejaron una libertad total en cuestiones de temario y metodología docente. Les estoy profundamente agradecida, porque me brindaron la oportunidad de poner a prueba contenidos de mi tesis y de experimentar realmente con la docencia.

concretamente, la del Plan Bolonia—, la mayor parte del tiempo en asignaturas de la carrera de pedagogía, en cualquier caso siempre relacionadas con la reflexión filosófica sobre la educación. Dos de los períodos docentes transcurrieron en la asignatura “filosofía de la educación”, troncal del tercer curso de pedagogía: fueron los más largos, y probablemente los que más marcaron mi investigación. Impartí algunas clases en “teoría de la educación”, asignatura troncal del primer curso de pedagogía, y también en “Sociedad, Familia y Educación”, asignatura común del Máster de Formación de Profesorado en Educación Secundaria, en las secciones de Filosofía, Filología Clásica y Filología Italiana. A pesar de la diversidad de las asignaturas, la perspectiva disciplinar que adopté en todo momento fue la filosofía de la educación.

Como no sabía muy bien de qué manera convertir los períodos docentes en ocasiones para “hacer algo práctico” en mi investigación, tomé abundantes notas. Apuntaba reacciones de los estudiantes, dificultades que había tenido a la hora de explicar algo, sensaciones ligadas a mi modo de estar en clase, cambios percibidos en estudiantes, ideas dispersas, etc. Con la distancia, pienso que algunas de las notas eran francamente ridículas, pero trato de reconocer en ellas el valor que tienen: el valor de la estupidez, esfuerzo de pensamiento que avanza, valiente, sin modelo, simplemente para ensayar. Para elaborar este ensayo, volví a leer mis notas y los materiales de mis clases (tanto los textos utilizados como mis preparaciones); a partir de ahí, he destacado algunas cuestiones que me parece que han jugado un papel importante en mi acercamiento a la cuestión del aprendizaje a través de las clases, y que desarrollo a continuación de la tabla en la que he tratado de esquematizar la evolución de mi experiencia docente.

**Tabla esquemática de los períodos de prácticas docentes**

<b>Materia</b>	<b>Qué</b>	<b>Cómo</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Recursos para la investigación</b>	<b>Comentarios/Dudas/Reflexiones</b>
Filosofía de la Educación 2013 (2 meses) <b>FDE1</b>	- ¿Qué significa ser adulto? (Kant, <i>Qué es Ilustración</i> ; <i>Canino</i> ) - ¿Qué significa aprender? (Aristóteles, Heidegger, Deleuze, Gombrowicz...)	- Apunt(abl)es - “Experimentos sin verdad” (Agamben) - “Vaciado” - Muchas citas y un texto largo (Kant). - Aprender a pensar dos cosas juntas (Kant ty <i>Canino</i> )	- “Montaje”: hacer algo con los materiales (chef d'œuvre)	- Diario - Grabo las clases prácticas.	- Necesidad de una especie de “trabajo de campo”. - Quería: reflexionar sobre conceptos-clave, conectar la teoría con la vida, descolocar. -Me/se preguntan: ¿para qué sirve la filosofía? -Debería haber utilizado textos más largos, explicar mejor de qué va el trabajo conceptual.
Teoría de la Educación 2013 (1 mes) <b>TdE</b>	- Qué significa ser crítico en pedagogía. (Genealogía de los estudios de pedagogía; definiciones comunes de “crítica” y pensamiento crítico; Fernand Deligny; Joseph Jacotot)	- Prácticas para sacar “el pedagogo que llevas dentro” (más elaboradas que en FdE 2013) - No trabajamos con textos. - Primero experimentamos algo en la práctica y luego teorizamos.	- Hacer una “crítica” a las clases en el sentido de crítica elaborado en clase.	- Diario (en clase también tomo notas, sobre todo mientras los alumnos hacen las prácticas).	- Reflexiono por primera vez sobre la relación entre pedagogía, educación y filosofía. - Quería: que se dieran cuenta de sus tendencias pedagógicas, que experimentaran y entendieran la crítica de otra manera que “pensamiento crítico”. - Contenidos confusos, consigna de la evaluación nada clara. Sin-sentido de querer provocar en ellos lo que no se puede pedir (pensar).
Filosofía de la Educación 2014 (4 meses) (sólo clases prácticas) <b>FdE2</b>	- Aprender a investigar en -o: a hacer- Filosofía de la Educación ( <i>Canino</i> , <i>Incendies</i> ) - Tema de investigación: Qué es el aprendizaje.	- “Experimento sin verdad” en cada clase + “sketch” teórico (en función del “vaciado”). - Citas y textos cortos.	- Diario de notas. - Borradores. - Ensayo final: ¿Qué es el aprendizaje? (desde la FdE)	- Diario (digo que será de “aprender a enseñar”)	- Mucha insistencia en cómo se hacen las cosas (experimentar, tomar notas, <u>estudiar</u> , escribir). - Experimentos más trabajados, que consiguen descolocar. - En esta clase “pasa algo”. Difícil, ponen en cuestión la actitud filosófica (para qué sirve); muy interesante. Reflexión constante sobre la actitud filosófica. - Tendría que haber trabajado con más contenido, textos más largos. - Tomo clases “de voz”.
Sociedad, Familia y Educación ( <b>MFP</b> ) 2014 (2 meses)	- Rol del profesor en la educación secundaria. - Genealogía de la pedagogía como disciplina universitaria. - Problemáticas de la docencia/de la educación ( <i>Menón</i> )	- Estudiar el <i>Menón</i> y los demás textos con mucha atención. - Sesión con profesores de secundaria de filosofía y de clásicas.	- Ensayo: ¿Cual es el rol del profesor (de humanidades) (en secundaria?)	- No llevo diario, pero apunto cosas en las hojas de clase al volver a casa.	- Reflexiono mucho sobre el hábito. ¿Cual es el rol del profesor (de humanidades) (en secundaria)? ¿Enseñar contenidos? ¿Técnicas? ¿Crear hábitos?/¿Formar el carácter? - Trato de trabajar su <i>ethos</i> de profesores (trabajando su ethos de aprendiz: incitándoles a volver al texto, a dar vueltas al mismo asunto).

*A posteriori*, creo que lo que pretendí hacer en las clases era: “pensar filosóficamente sobre la educación con los alumnos”. No es un objetivo que me planteara claramente desde el principio: supongo que hice como pude, hasta donde pude, reflexionando curso tras curso, cambiando cosas aquí y allá. Solo ahora que han pasado unos meses puedo pensar lo que creo que trataba de hacer. Un aspecto de este “pensar filosóficamente” que ha estado presente desde el principio es el “descolocar”. He empezado tres de los bloques docentes invocando el principio de las *Lecciones de Metafísica*, de Ortega y Gasset:

La Metafísica es algo que el hombre hace y ese hacer metafísico consiste en que el hombre busca una orientación radical en su situación. Esto parece implicar que la situación del hombre es una radical desorientación, o lo que es lo mismo, que a la esencia del hombre, a su verdadero ser no pertenece como uno de los atributos constituyentes el estar orientado sino que, al revés, es propio de la esencia humana estar el hombre radicalmente desorientado. (Ortega y Gasset, 2003, p.27)

Me parecía que para poder pensar filosóficamente sobre la educación, tenía que procurar descolocar a los alumnos. Si íbamos a tratar de poner en cuestión determinadas concepciones educativas, había que tratar de poder hacerlo desde la necesidad, una necesidad sentida, y no impuesta<sup>330</sup>. Conforme pasaba el tiempo, me ha parecido que la filosofía opera en nuestras vidas creando agujeros en la acera, en los que se acaba cayendo sin advertirlo y de los que resulta muy difícil salir. La desorientación de la cual habla Ortega surge cuando uno creía estar orientado, así que empecé los cuatro bloques docentes definiendo la situación de partida. La primera vez me presenté, les conté que era becaria de investigación, que me estaba formando para ser profesora. Con el tiempo, esta presentación se fue convirtiendo en un verdadero ejercicio de orientación-desorientación. En un momento se me ocurrió rastrear la historia de la pedagogía en la universidad española, y de las disciplinas de teoría y filosofía de la educación. Esos datos aparentemente planos se convertían en ocasiones para pensar el papel de la filosofía, la esencia de la pedagogía, y la relación entre filosofía y educación. ¿Qué es la filosofía de la educación? O incluso ¿Qué es una disciplina? son preguntas que se han impuesto de forma natural en las clases y que han acabado colonizando la investigación.

Procuraba elegir temas polémicos. En la primera filosofía de la educación (FdE1<sup>331</sup>),

---

330 No tengo la sensación de haber “aplicado” en mis clases lo que estaba formaba parte de la investigación teórica, pero es evidente que esto que estoy contando “resuena” al ensayo anterior. No soy capaz de decir exactamente qué implicación ha habido entre lo que he leído, lo que he pensado, lo que he escrito y lo que he ensayado, sólo puedo decir que *siento* que las ha habido.

331 Para referirme a los cuatro períodos docentes, utilizaré las siguientes abreviaturas, las mismas que



tratamos de pensar qué significaba “aprender” y “ser adulto”. “Adulto” y “aprender” son conceptos que remiten a un “límite”: pensar el adulto es también pensar el niño, y aprender siempre remite a un estado “superior”, el saber, que es el límite del aprender. Me doy cuenta *a posteriori* de que mi propuesta consistía en pensar en límites como un recurso para descolocar, y, eso esperaba, generar pensamiento. Nos apoyábamos en textos u otros materiales para pensar los temas, pero también tratamos de ensayarlos en forma de “experimentos sin verdad”, a los que recurrí en tres de los períodos docentes. Éste es el texto que me inspiró:

A propósito de Robert Walser, Walter Lüssi forjó el concepto de experimento sin verdad, es decir, una experiencia caracterizada por el desplazamiento de toda relación con la verdad. La poesía de Walser es “poesía pura” (reine Dichtung) porque “se niega, en el más amplio sentido, a conocer el ser de algo en cuanto algo”. Podríamos elevar este concepto a paradigma de la experiencia literaria. Porque los experimentos no se utilizan únicamente en la ciencia, sino también en la poesía y en el pensamiento. Pero estos últimos, a diferencia de los experimentos científicos, no conciernen a la verdad o a la falsedad de una hipótesis, a la verificación o a la falsación, sino que cuestionan el ser mismo, antes o más allá de su verdad o falsedad. Son experimentos sin verdad, porque en ellos no se trata de la verdad. [...] Quien se aventura en ese experimento no arriesga tanto la verdad de sus enunciados como su propio modo de existir, y realiza en el ámbito de su historia subjetiva una mutación antropológica que es, a su manera, no menos decisiva de lo que fue para el primate la liberación de la mano en la posición erecta o para el reptil la transformación de las extremidades delanteras que lo convirtió en pájaro. (Agamben, B, p.119)

No tenía los “experimentos sin verdad” diseñados con antelación: preparábamos el terreno con una sesión de “vaciado”, en la que les preguntaba a los alumnos qué creencias inquebrantables tenían sobre el aprendizaje, y es algunas de esas creencias inquebrantables las que tratábamos de poner a prueba. (Ahora es cuando me doy cuenta de que el trabajo teórico que hicimos en teoría de la educación (TdE) acerca del concepto de crítica estaba conectado con el espíritu de los experimentos sin verdad: lo que traté de mostrarles es que la crítica es un movimiento que es generado por una crisis en el pensamiento, provocada por algo que nos descoloca.) Uno de los experimentos sin verdad estaba basado en la aventura intelectual de Joseph Jacotot, un profesor francés (de latín, matemática y derecho)

---

aparecen en la tabla: “FdE1” para la primera Filosofía de la Educación, “FdE2” para la segunda, “TdE” para la Teoría de la Educación y “MFP” para la asignatura del Máster de Formación del Profesorado.

del siglo XVIII. Jacotot siempre había dado por hecho que no se podía aprender sin recibir explicaciones. Cuando tuvo que exiliarse en Holanda, se encontró con estudiantes con los cuales no podía entenderse: como solución de emergencia, mientras pensaba en un plan para la siguiente clase, se le ocurrió encomendar a los estudiantes holandeses que leyeran una edición bilingüe del *Telémaco* que circulaba por aquel entonces, y trataran de aprender francés como pudieran. Volvió unos días más tarde, y se dio cuenta de que habían aprendido mucho más de lo que Jacotot podía esperar. Resulta que sí se podía aprender sin explicaciones, por voluntad propia, empujada por la necesidad o el deseo. Este “experimento sin verdad” transformó a Jacotot, que trató de sacar las consecuencias de este descubrimiento desarrollando un método propio de “enseñanza universal”. Mis estudiantes compartían la misma creencia que Jacotot antes del experimento del *Telémaco*, así que lo repetí en clase, con una página de la edición bilingüe de las *Investigaciones Filosóficas* de Ludwig Wittgenstein.

Los experimentos sin verdad tenían un objetivo, que acostumbré a describir como “sacar el pedagogo que llevas dentro”. La gracia de los experimentos era que pudieran descubrir cómo se posicionaban existencialmente en relación a la educación (algo muy diferente a “estar de acuerdo” con tal o cual doctrina). No tengo forma de saber si algún estudiante se ha llegado a sentir tan conmovido como Jacotot al descubrir que estaba profundamente equivocado, pero sí es cierto que este experimento en concreto generó más de un corto-circuito. Estas chispas auguraban tentativas de pensamiento, entrenamientos para el oficio en el que se estaban formando:

Thus what instruction in practical philosophy offers experienced and proficient practitioners is an initiation into a mode of reflective inquiry that will enable them to expose and examine the taken-for-granted presuppositions implicit in their practice in order that they may reflectively reconstruct their understanding of their practice and how its internal good may, in their own practical situation, be more appropriately pursued. (Carr, 2004, p.62)

A partir del segundo curso de Filosofía de la Educación (FdE2), estaba más preocupada por enseñar actitudes que transmitir contenidos teóricos a los estudiantes. Esto se puede explicar en parte porque me encargaba en esta ocasión casi exclusivamente de las clases prácticas: asumía que la parte teórica ya estaba suficientemente cubierta y que en las prácticas, podía dedicarme a cuestiones de hábitos, de metodología, etc.. He descubierto más tarde que ha sido un error: trabajar los contenidos es absolutamente fundamental para

ensayar actitudes, ya que no se forman actitudes en el vacío, sino en el contacto reiterado con determinados objetos. Lo que sí es cierto es que traté de hacer filosofía de otra manera que basándome exclusivamente en el estudio de textos, no para hacer las clases más divertidas, sino por el hecho de ensayar otras maneras —ya que este tipo de trabajo lo conocíamos tanto los estudiantes como yo... o eso creía— que nos llevaran a otros lugares. Para la mayoría de los estudiantes, la filosofía se limitaba a un rollo incomprensible (e inútil), un cuento que circulaba antes de que nos salvara la ciencia, y que había que seguir contando por respeto, por esa manía que tenemos de homenajear el pasado. Traté de mostrarles, cada vez que pude, que la filosofía no es una colección de historias fantásticas sino una manera real de colocarse en la vida, y que de hecho que esa manera de colocarse es esencialmente investigadora.

Especialmente en TdE, he tratado de distinguir dos maneras de colocarse en la investigación: la que empieza “porque sí”, colocando un objeto dudoso en el centro de la mesa y recorriéndolo con el fin de extraer verdades abstractas, o la que empieza porque no hay más remedio, porque algo nos ha descolocado. He intentado sacarlos de la primera postura, impostura de investigación, que ya conocían demasiado bien, para conectar con la segunda postura. Ésa es la función que cumplían los experimentos sin verdad: por ejemplo, en FdE2, llevar un cuaderno de notas a todas partes, para preparar la investigación sobre el aprendizaje que les pedí que hicieran. Apuntar ideas-relámpago, sin saber adónde llevan; aceptar que no hay rumbo, que es probable que estemos un tiempo largo sin percibir ninguna conexión:

Sans traîner, mais sans courir, acheter un cahier qui convient.

Noter systématiquement la liste des éléments qui éveillent

Noter aveuglément

Sans se poser de questions

Sans chercher à trouver ce qui peut les lier ensemble.

Respecter comme une chose sacrée

Ce que ces éléments peuvent avoir de disparate. (Mouawad, 2008, p. 38)

Hubo mucha tensión: los estudiantes estaban muy angustiados por este experimento, que duró tres meses. Podría haberlo cortado, pero me pareció que merecía la pena intentarlo, y de hecho, la mayoría de los estudiantes aguantó la disciplina: esperar, seguir anotando, no entender, tratar de no agobiarse. Y al final, algo pasaba, no porque hubieran descubierto nada importante, sino simplemente por el hecho de haberse colocado en otra

postura, y haber aguantado. Sostenerse en la oscuridad hasta que los ojos se acostumbran, no ceder a la tentación de encender la luz, y entonces, ver.

Tratar de pensar filosóficamente la educación con estudiantes universitarios que, en este caso (FdE2 o FdE1), ya llevaban dos años y medio estudiando pedagogía, y estaban absolutamente convencidos de ciertas cosas (entre otras de la bondad y necesidad de su misión), era algo especial<sup>332</sup>. Estaban a medio camino entre el aprendiz y el maestro: cada día más cerca del saber, pero todavía eran estudiantes y por lo tanto podían permitirse el lujo de poner en duda lo que habían aprendido. Me parece que la investigación no es privilegio de nadie, ni de los profesores, ni de los filósofos, de los científicos: solo que probablemente haya condiciones y disposiciones más propicias que otras. A la cuestión de la disposición llegué más tarde, a través del *Menón*, pero cuando forzaba a los estudiantes a volver una y otra vez sobre el texto, o cuando les pedía que se olvidaran de sus opiniones, o les invitaba a cruzar un texto con otro para ver qué ocurría, de alguna manera ya estaba trabajando la cuestión del hábito, o de la disciplina<sup>333</sup>. Al principio me parecía que la preparación a la filosofía dependía de una cuestión metodológica (aprender a leer textos, trabajar con conceptos), y, sin quitarle importancia a dicha cuestión, llegó un momento en el que pensé que hacer filosofía depende sobre todo de una cuestión ética.

Con los estudiantes del Máster de Formación de Profesorado en Educación Secundaria, tratamos de pensar el papel del profesor de humanidades en la educación secundaria. Estudiamos el *Menón* con cariño y paciencia, deteniéndonos en los detalles, pensando lo que Sócrates trata de hacer con Menón y consigue (en parte) con el esclavo: animar al aprendiz a investigar por sí mismo, a poner en duda lo indudable. No es una cuestión de técnica o de método: lo que está en juego es una auténtica transformación del carácter. (Ahora me doy cuenta de que el *Menón* es un ejemplo de lo que había tratado de

---

332 El profesor Tyson Lewis me regaló esta idea cuando daba clases en la universidad de Montclair, en el New Jersey, a estudiantes de pedagogía en el último año antes de la especializarse; yo estaba de estancia de investigación allí, y asistí a alguna clase. En aquella época, Tyson daba clases de ética, y las aprovechaba para discutir de casos problemáticos que ocurren en escuelas y otros ámbitos educativos. Solía pedir a los alumnos que se posicionaran como pedagogos, y decía que era un momento perfecto, porque ya habían estudiado algo, pero estaban a punto de elegir la especialidad: se podían permitir experimentar con sus propias tendencias pedagógicas, pensar en profundidad acerca de la pedagogía. En el caso de mis estudiantes, no sé hasta qué punto puede funcionar este tipo de disciplina, ya que muchos de los estudiantes españoles “acaban” en pedagogía porque “no les ha dado la nota” para otras carreras, que suele ser psicología. En un caso así, el compromiso con la pedagogía es mínimo, y probablemente las ganas de experimentar también... o, al contrario, quizás este estilo de enseñanza sea capaz de despertar un interés pedagógico en alguien que pensaba que no lo tenía. (*Il faut tout essayer.*)

333 “The art of disciplining is not only the art of preserving order, as we like to believe, but also the art of utilising the right techniques to create attention and to focus in the classroom. It is discipline not as dumb submission and punishment but as a technique of attention.” (Masschelein y Simons, 2013, p.116)

trabajar con los estudiantes de TdE a propósito del concepto de crítica: creemos que estamos orientados, algo nos hace darnos cuenta de que no sabemos lo que creíamos saber —un signo nos encuentra— y lo seguimos, corriendo el riesgo de dejar de ser cómo éramos, pero abriendo la posibilidad de ser de otra manera.)

“Todo el mundo sabe”<sup>334</sup> que hacer filosofía es pensar críticamente sobre la realidad. Nos representamos al filósofo como alguien que no se conforma con cualquier cosa, que percibe aspectos de la realidad que pasan desapercibidos a la mayoría de la gente. Los estudiantes ven la filosofía como una colección de opiniones más o menos originales, y se creen que lo que tienen que hacer en una asignatura de filosofía es “opinar”. Resulta muy difícil hacerles entender que la actividad filosófica se basa en el pensamiento, y no en la opinión, sobre todo cuando ambos términos son sinónimos exactos para ellos. Les decía a los estudiantes que opinar es un poco como ocupar el mismo sitio cada vez que entran en clase y pensar es un poco como cambiar de sitio, ver qué perspectivas te ofrece el sitio nuevo, aunque no las reconozcas como “tuya”. La filosofía que he tratado de ensayar con ellos es la filosofía de la incomodidad, del “quien va a Sevilla pierde su silla”: si uno se deja llevar, es poco probable que vuelva a sentarse en su sitio “habitual”. En un momento dado, me di cuenta de que, para llevarles a esa situación, era necesario trabajar su dimensión pasiva. No *leían* los textos: los consultaban sin olvidarse de ellos mismos, y así, ellos mismos se impedían acceder a la propia lógica de pensamiento del autor. Las ideas, para los estudiantes, gustan o no gustan, son verdad o son mentira: había que hacer todo un trabajo para que intimaran con las ideas como lo que son: valoraciones de un problema, expresiones de una tensión real.

Pensar críticamente implica haber pasado mucho tiempo en algo: haber intimado con un texto, con unas ideas, haberlas hecho tuyas, hasta sentir una chispa, indicadora de desajuste. Pensar críticamente no es acudir con un arma a un lugar nuevo, listos para disparar; hay que haber permanecido en ese sitio que no conocemos, que no nos es familiar. Como si alguien nos hubiera atado a una silla durante dos días, y no nos quedara otra opción que estar ahí. La crítica no empieza cuando uno quiere, se dispara cuando algo empieza a rozarnos, hasta que hace herida. Pero entonces, para mantener la fuerza de la crítica, hay que tratar de reprimir las palabras fáciles: “esto es verdad”, “esto no me gusta”, “esto es anticuado”. Hay que aguantar ahí, y tratar de discernir qué valoraciones hay detrás de los textos que leemos, qué posturas existenciales, qué desgarros. Aguantar a pesar de no

---

334 “Chaque fois qu'on entend: personne ne peut nier..., tout le monde reconnaîtra que..., nous savons que va suivre un mensonge, ou un slogan.” (Deleuze, P, p.120)

entender a la primera, ni quizás tampoco a la tercera.

Una constante que ha atravesado los períodos docentes ha sido la seria dificultad que he tenido para traer a las clases la esencia y el sentido del *quéhacer* filosófico. Muchos de los estudiantes se sintieron sobrepasados por el trabajo de clase, otros se rebelaban, cuestionando una y otra vez el sentido de las mismas. No accedía a desvelarlo, pero les decía que les entendía y les pedía confianza: esperar, estar ahí, y ya veríamos luego. El sentido y la utilidad de la filosofía en su formación es una cuestión que salió en numerosas ocasiones. Ellos sentían que preguntaban por cosas diferentes, pero la utilidad es un sentido, *el* sentido, pero un sentido impuesto por otros, porque, ¿de dónde sacaban estos estudiantes lo que era útil y lo que no, si todavía no estaban ejerciendo su profesión y estaban allí para aprenderla? El sentido es algo que sólo puede aparecer más tarde, y por lo tanto exige confianza, generosidad, tiempo, y por lo tanto una cierta disposición: generosidad y tranquilidad.

Me parecía natural querer compartir con los estudiantes esta disciplina: tenía la sensación de estar ofreciéndoles un regalo. Pero muchos no lo quisieron, porque eso no era un regalo, salvo para algunos, escasos estudiantes, que parecían llevar mucho tiempo esperando estas clases. Y es que no era un regalo. Por ejemplo, la confusión entre opinión y pensar se repetía entre concepto y definición, lo cual dificultaba mucho las cosas —o eso pensaba entonces, porque ahora lo que pienso es que cuando estábamos trabajando la diferencia entre concepto y definición, ya estábamos haciendo filosofía. No me di cuenta que de lo difícil que es trabajar con conceptos hasta que me puse a enseñarlo. ¿Qué es un concepto? No es la definición de una palabra, ni tampoco es el “uso” privado que un autor hace de una palabra. Un concepto es una forma de devolver en el discurso una tensión de la realidad, es un corte, que resquebraja las definiciones usuales, nuestro suelo, que las pone en cuestión. Trabajar con conceptos implica tomar conciencia de los imaginarios sociales, de las herencias lingüísticas, ser conscientes de que tienen una génesis, de que nunca aparecen por nada. Los conceptos nos sacan de lo cotidiano, nos muestran que eso que pensábamos que “es así”, no tiene porqué ser así: los conceptos multiplican los sentidos, hacen estallar el sentido único en pedazos a partir de los cuales inventar nuevas posibilidades de vida.

Las consignas aterraban a los estudiantes. Por supuesto, las consignas estaban diseñadas para llevarles a terrenos peligrosos, a la parte de la piscina donde una no hace pie. Ellos entendían la consigna como una orden que había que cumplir, so pena de

“suspender en junio”. Pero una consigna, en filosofía, se parece más a una idea regulativa kantiana: las consignas estaban para tratar de acercarse lo máximo a ellas, tender todo nuestro ser en un esfuerzo que no nos resultaba familiar, para ver qué pasaba. Quizás hubiera tenido que dedicar un tiempo de clase para pensar qué es una consigna y para qué sirve: su único razón de ser, para mí, era llevar los estudiantes al límite de su carácter, experimentar sin verdad, poner a prueba su *ethos*. Las consignas estaban para ayudarles a encontrar y mantenerse en un camino desconocido, no familiar, que no estaba trazado, y que había que crear<sup>335</sup>. En ningún caso se trataba de producir resultados perfectos, maravillosos, pero me parece muy lógico que se tarde un tiempo en entender el poder de esta consigna, la cual no estoy yo misma segura de haber entendido.

Trataba de descolocar al alumnado porque me parecía absolutamente necesario para generar en ellos el pensar, y me doy cuenta ahora de que mi gesto es contradictorio. Incluso tiene algo de totalitario: yo quería llevar a mis estudiantes a las puertas de la investigación tratando de provocar en ellos una necesidad que no tenían porqué sentir. No había escuchado bien a Ortega y Gasset, a quien sin embargo había elegido de telonero para tres de los cuatro bloques docentes, o quizás simplemente no había llegado todavía mi momento de entender su lamento, el lamento de un profesor que sabe sus clases no serán útiles a quienes no sienten su necesidad. Aunque ese lamento está recorrido por un espasmo de ilusión: tal vez algún estudiante se despierte, quizás “esa inaudita información les interese” (Ortega y Gasset, 2003, p. 14).

La evaluación ha sido una tamaño y constante preocupación. Si lo que perseguía era que los estudiantes *pensaran* filosóficamente la educación, ¿cómo evaluarlos? Sentía que no podía hacerles preguntas de contenido: su aprendizaje no iba a ser un calco de un determinado saber, no existía una plantilla con la que contrastar su trabajo. Formular preguntas acerca de los textos no me parecía un ejercicio a la altura de la gimnasia conceptual que tratábamos de hacer en clase —ahora ya no pienso eso: seguro que hay una manera de preguntar. En FdE1, mi primera experiencia docente, me inventé aquello del “montaje”: pedí a los estudiantes que “montaran” los materiales utilizados en las clases (textos, trozos de película, experimentos sin verdad) creando un “objeto” (un texto, un cuadro, una película). Estaba leyendo *El artesano* de Richard Sennett, y trataba de recuperar el concepto de “chef d’œuvre”, esa obra que los aprendices han de fabricar para

---

335 Algunas incluso reconocieron que ese camino ya había sido trazado hace tiempo, e incluso que estaban acostumbrados a recorrerlo. Una estudiante concertó unas tutorías conmigo simplemente para agradecerme el haber reactivado “algunas cosas como escribir, leer, cosas que hacíamos antes pero que ya no hacemos en la universidad”. Creo que esta confesión merece la pena ser tomada muy en serio.

demostrar su grado de madurez en el oficio —sin sospechar el lugar que acabaría tomando esta idea en mi propia investigación. Se trataba de construir algo propio con las piezas, con unas piezas cuidadosamente seleccionadas, de manera que la obra tuviera coherencia; si su yo “chef d’œuvre” estaba bien hecho, no se rompería en caso de caerse al suelo<sup>336</sup>.

En FdE2, pedí a los estudiantes que escribieran un ensayo, para el que traté de recuperar el espíritu de montaje. La gran diferencia con respecto de FdE1 es que la prueba de la evaluación ya no estaba al margen de las clases: desde la primera y hasta la última clase, preparamos el ensayo final donde acabarían vertiendo sus investigaciones sobre el aprendizaje. Trabajamos especialmente las fases de este trabajo, y los pasajes entre éstas: las ideas-relámpago del cuaderno, la toma de notas más elaboradas, los borradores del ensayo (que tenían que entregarme obligatoriamente), el ensayo. En FdE2 insistí mucho más que en otros cursos en el cultivo de la pasividad y en la práctica de la repetición. Les invitaba, metafóricamente, a dejar sus creencias, opiniones y conocimientos “colgados en un perchero” al entrar en clase, para zambullirse en un texto; y repetir sus lecturas, volver a escribir, para no conformarse con la misma idea: acoger y repetir, para evitar la congelación del movimiento del pensar. No se trataba de escribir “como ellos”, los autores que leían, sino de “incorporar” su gesto, apropiárselo, y entonces hacer algo con ello.

Durante mucho tiempo, me atormentaba no tener criterios objetivos con los que corregir, y de hecho, algunos estudiantes me lo reprocharon. Yo les decía que su nota no dependía de lo que supieran, ni siquiera era necesario llegar a una conclusión, que sólo iba a fijarme en su pensamiento, si había habido movimiento del pensar, y, como me era imposible darles una lista de ítem, sólo podía decirles: si alguien ha pensado, *se nota*. Más tarde, entendí que no era disparate: ¿quién cuestionaría a un carpintero que decreta que un mueble ha sido mal construido? ¿De verdad era necesario que justificara porqué consideraba que un estudiante se había esforzado o no en pensar filosóficamente? En cambio, es cierto que con mínimo treinta estudiantes y máximo tres meses de trabajo continuo, yo no estaba en las mejores condiciones para determinar si un estudiante se había esforzado o no en pensar. Me he dado cuenta mucho más tarde de que lo que trataba de hacer era inculcar un hábito, lo cual, desde luego, no da resultados en tan poco tiempo, y si

---

336 De alguna manera —y sin querer— ya había tratado de introducir esta dinámica del montaje en lo que llamé “apunt(ables)”: colgaba en el campus virtual el guión de las lecciones, con solo los títulos y las citas, escrito y guardado en formato modificable, para que pudieran imprimirlo antes de la clase y poder apuntar encima de esa hoja, o para que pudieran completar el documento *a posteriori*. La idea era incitar a los estudiantes a apropiarse los materiales. Me consta que algunos estudiantes imprimían las hojas, porque las traían a clase, pero no sé si llegaron a utilizarlas —o quizás les dieron un uso que no contemplaba.



los da es probable que no sean manifiestos. Me ha costado mucho esfuerzo (y dolor de cabeza) poner notas numéricas: si hubiera podido, hubiera renunciado a ello. Por una parte, poner un valor numérico fijo a un movimiento como el pensamiento es un gesto que se me resiste (nunca hubiera imaginado lo difícil que es poner notas, y menos habiendo estado toda la vida a expensas de ellas, sin problematizarlas, acogiéndolas como una verdad absoluta). Pero, más allá del sistema de notación, evaluar en junio era (mal) suponer que el tiempo de aprendizaje de mis estudiantes se solapaba con el tiempo de enseñanza, y bien pudiera ser que el trabajo de clase pudiera llegar a tener efectos reales dentro de cinco años, cuando ya no estuviera para presenciarlo<sup>337</sup>. Ya no estoy tan segura de eso de “evaluar el pensamiento”, ¿qué es lo que quería decir? Probablemente hubiera sido más sencillo formular preguntas de contenido; es sin duda lo que haría ahora si tuviera la ocasión de hacerlo —pero también sé que no lo haría si no hubiera pasado por todo esto antes.

El sentido que tienen las prácticas es el de familiarizarse con un oficio, aprender a “hacer bien” aquello en lo que uno se está formando. Después de tres años de práctica, de cuatro experiencias docentes, ¿se puede decir que he *mejorado*, que me he acercado a la *arête*? Desde luego, no creo que haya *progresado*: hay cosas del primer período docente que me parece que estaban mucho mejor otras del último. (Por ejemplo, el trabajo sobre la relación de la película de *Canino* y el “¿Qué es la ilustración?” De Kant, a propósito de qué es ser adulto, tuvo una calidad que no han tenido otros de períodos docentes posteriores. No sólo porque “saliera” mejor (no se puede controlar cómo saldrá en clase este u otro trabajo), sino porque estaba francamente mejor planteado que otras iniciativas posteriores.) Lo que me parece importante es que he trazado un camino, en el que me he dejado llevar por preguntas que han ido surgiendo: antes de dar clase, no me había planteado seriamente qué es la filosofía de la educación, ni una disciplina, ni qué significa pensar, ni cómo evaluar el pensamiento. Aunque me imaginaba que enseñar era difícil, no imaginaba cuánto, ni tampoco por qué:

En efecto, enseñar es todavía más difícil que aprender. Sabemos muy bien esto, pero pocas veces lo pensamos. ¿Por qué enseñar es más difícil que aprender? No porque los docentes hayan de estar en posesión del máximo posible de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. Enseñar es más difícil que aprender porque implica un hacer aprender. Es más, el auténtico maestro lo único que enseña es el arte de

---

337 “Le fruit, c'est l'actualisation d'une connaissance virtuelle qui fut plantée un jour, sans qu'on en ait conscience parfois” (Charbonnier, 2009, p.83). Detrás de las reflexiones de este capítulo hay muchas conversaciones con Fernando Bárcena, en particular sobre la espinosa cuestión de la evaluación, pero también sobre muchas otras inquietudes acerca de la enseñanza de la filosofía.

aprender. (Heidegger, 2005, p. 77)

Enseñar el arte de aprender, tratar de generar en el alma del aprendiz un movimiento genuino: Sócrates trata de hacer que Menón se mueva por sí mismo: no te conformes con escucharme, ponte en marcha. Y eso es extremadamente difícil, porque en el fondo no se trata de otra cosa que de generar vida en el pensamiento. Exponer unos contenidos de forma didáctica, corregir a los estudiantes con imparcialidad, responder a todas las dudas son sin duda competencias valiosas en la enseñanza, pero hacer aprender es una labor de otro nivel. Enseñar es alquímico: en la alquimia, lo importante es el Eros. Hacer aprender no dejará de ser difícil, pero el amor, si lo hay, empuja hacia la enseñanza: el conocimiento se vuelve erótico. En una entrevista que hice a Luis, un artesano del cuero, le pregunté porqué se habían puesto a impartir cursos en su taller:

Pasa incluso cuando tienes un hijo o cuando, yo qué sé, cuando dedicas un tiempo a aprender cosas, ¿no? Hay una parte... un momento en que también apetece compartirlo. Te apetece explicarlo, te parece que es algo bonito, que a lo mejor a mucha gente le puede interesar y puede ser... ¿no? Como una cosa de compartir. Esto es muy poco habitual. Esto da para otra entrevista, pero el gremio del cuero, el gremio de la artesanía en España siempre ha sido un poco hermético. Pero el cuero más todavía. El mundo de la piel, tanto de los curtidores, como los artesanos, como todo, piensa que el conocimiento del oficio era un poco el patrimonio de cada cual, [...] el patrimonio familiar. El conocimiento era secreto, no se compartía. Entonces nosotros siempre hemos tenido un poco la filosofía muy distinta... Pues ya que además que la artesanía, en realidad, [...] siempre está un poco a punto de morirse, ¿no? Y la forma de defenderla pues es que la gente conozca cómo se hace, que más gente se anime a hacerla. Esa es la forma de que se valore. Cuando conoces algo es cuando lo valoras. Si no lo conoces... Claro, ¿ahora de qué sirve tener el conocimiento así escondido? Pues de nada.

No estoy en la mejor posición para evaluar si aproveché las prácticas, si mi experiencia docente ha constituido una mejoría en mí como potencial profesora de universidad. Me he equivocado muchas veces, he tenido ideas “ estúpidas ” (por ejemplo : en FdE1, mi primera experiencia docente, grabé las prácticas en audio, con la idea de estudiarlas y medir mi ejercicio docente. Nunca las escuché.). Pero para mí, lo importante es que las prácticas me han brindado la oportunidad de tratar de hacer las cosas bien. Si miro la descripción del profesor excelente “ docentia ”, es evidente que no cumplo los requisitos. Y me alegro profundamente de no haber tratado de seguir un modelo, sino de

haber estado atenta al contexto real de las clases, “ auscultando ” los gestos, los ruidos, dejándome guiar por la erótica que me unía a los textos y preguntas que ponía sobre la mesa, y que empujaba por salir de mí para contagiar otros cuerpos. No sé si mis prácticas han sido buenas, lo que sí sé es que han sido auténticas prácticas :

For Aristotle, practical reasoning is not a methodological, rule-governed skill that can first be taught 'in theory' and then applied 'in practice'. Instead, it is a capacity that can only be acquired by an individual who, in the course of being initiated into a particular practice, comes to understand that what she is doing is unavoidably directed towards the pursuit of some 'good' that is not related to the satisfaction of her own immediate needs and desires but is internal to the practice itself. But if she is to make progress towards the achievement of excellence in her practice, what the novice practitioner will also have to learn is a disposition to think and act on the basis of sound practical reasoning about what, in a particular concrete situation, would constitute an appropriate expression of this good. (Carr, 2004, pp.61-62)

Nadie se pone a pensar “ porque sí ”, siempre son otros los que te descolocan, los que te hacen ver que hay otras maneras de hacer las cosas, no necesariamente verbalizándolo, sino haciendo contigo, acompañándote. Quiero agradecer especialmente a Fernando Bárcena, que ha sido tanto mi “ colega ” como mi guía en las prácticas docentes : me he sentido realmente acompañada y he aprendido mucho de él. Hemos compartido el guión de cada clase, los días mejores y peores, las evaluaciones, las tutorías, incluso los programas de las asignaturas. Fernando me hizo sentir desde el principio que yo era tan responsable de la asignatura como él, un gesto de generosidad y confianza enorme hacia la aprendiz que soy. También quiero agradecer especialmente a Juliana Jardim, profesora y actriz de teatro brasileña, que tiene una manera de abordar la enseñanza muy personal, un estilo que ha marcado mi forma de estar en la enseñanza. Pero en realidad, un buen grupo de maestros y profesores están detrás de estas reflexiones<sup>338</sup>.

---

338 La lista es larga, pero sí querría destacar la presencia de algunas personas en todo este “aprendizaje de la enseñanza” —si es que se puede llamar así—: Alberto Sánchez Rojo, mi gran compañero de todas las penas y alegrías del doctorado, con quien he compartido innumerables reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía; Estrella Alarcón, maestra de infantil y primaria rebotante de energía y de sentido común; Jan Masschelein, filósofo de la educación muy reconocido en la academia, pero que, a mi modo de ver, se vuelve todavía más interesante en su faceta más oculta, la de los proyectos educativos experimentales realmente únicos que diseña y lleva a cabo; Fernando Fuentes, Petra Gómez y Pedro Sánchez Liria, profesores de filosofía en I.E.S., que han venido a la facultad en algunas ocasiones a regalar su sabiduría y experiencia docente; y por último, Cristabel, Sonia Sampayo, Gloria Alba, Martnisha y Alex Laudanum, bailarinas y profesoras de danza absolutamente fuera de lo ordinario, para quienes la enseñanza forma parte íntegra de su vida de artistas, cada una con un estilo propio, fruto de su experiencia y de una constante reflexión sobre su propia enseñanza —por lo tanto, auténticas pedagogas.

Las prácticas docentes han cumplido un papel esencial en mi investigación: me han permitido pensar en los contenidos de mi tesis doctoral de una manera muy especial, y a la vez he podido ensayar mi papel de profesora, lo cual también ha repercutido en manera de habitar la cuestión del aprendizaje. ¿Cual es la profesora que llevo dentro ? ¿Hacia dónde devenir, ahora? A día de hoy, lo que más me preocupa es hacer filosofía estando muy cerca de la vida, que las palabras salgan de lo concreto y se agarren a él, no limitarme a describir teorías, medirlas con respecto a su grado de verdad, como si las ideas no tuvieran nada que ver con la vida. No se trata de atender a las necesidades “ personales ” de los alumnos, ni de contarles “ mi vida ” : supongo que se trata de devenir “ maestra ” (teniendo que ser profesora), en el sentido que hemos tratado de pensar en el apartado anterior. Hacer de la enseñanza de la filosofía una artesanía del *ethos* : amorosamente, trabajar en la generación del movimiento del pensamiento en el incipiente carácter del aprendiz. En el siguiente apartado, seguiremos pensando la figura del maestro (de filosofía).

## Enseñar, o hacer aprender

Al principio del doctorado, cuando todavía no sabía cual sería mi tema de investigación, leí *Le maître ignorant*, de Jacques Rancière<sup>339</sup> (1987). En este libro, Rancière rescata la aventura intelectual de Joseph Jacotot, el pedagogo francés del cual hablábamos hace unas páginas, que descubrió por azar que las explicaciones no eran necesarias para aprender. Rancière redacta cinco lecciones en torno a la cuestión que más le interesa de esta experiencia filosófica (1987, p.8): la emancipación intelectual. Lo que Jacotot descubre no es solo que “On pouvait apprendre seul et sans maître explicateur quand on le voulait, par la tension de son propre désir ou la contrainte de la situation” (p.24), sino que:

L'explication n'est pas nécessaire pour remédier à une incapacité de comprendre.  
C'est au contraire cette *incapacité* qui est la fiction structurante de la conception explicatrice du monde. (p.15)

---

339 Leímos el libro de Rancière en el marco del Seminario de Estudios en Filosofía de la Educación, organizado por Fernando Bárcena. Las personas que asistimos al seminario proveníamos de ambientes distintos, lo cual enriqueció indudablemente la lectura, que duró más un año: profesores de universidad, doctorandos, profesores de instituto, todos provenientes de diferentes disciplinas, psicoanalistas, arquitectos, etc. Además, el *Maestro ignorante* ha sido trabajado por otros pensadores como Jorge Larrosa, Jan Masschelein, Walter Kohan, o Juliana Jardim, con quien he conversado y/o de quien he leído textos sobre este asunto. Mis reflexiones acerca del maestro ignorante emergen de esta atmósfera filosófica artesanal, que ha sido una de las mejores experiencias del doctorado.

La explicación es, escribe Rancière, el mito de la pedagogía: suponemos que los alumnos no van a comprender sin explicaciones, y entonces convertimos la explicación en necesidad. El punto de partida de la pedagogía siempre es una falta, una carencia educativa —tiene que poder justificar su existencia—, pero el problema de suponer que los alumnos necesitan explicaciones para aprender es que “Expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut pas le comprendre par lui-même.” (p.15) Una vez que se ha demostrado la incapacidad innata de comprender por uno mismo, se instala una “distance imaginaire qui est le principe de l'abrutissement pédagogique” (p.20). Y esta distancia no disminuye con el tiempo : la pedagogía postula la carencia, y se encarga de mantenerla mediante la estrategia de la progresión escalonada. Como los alumnos no pueden con todo, hay que enseñarles poco a poco, por fragmentos. Y siempre faltará algo por saber, nunca será suficiente :

À chaque étape se recrée l'abîme de l'ignorance que le professeur comble avant d'en creuser un autre. Des fragments s'additionnent, pièces détachées d'un savoir de l'explicateur qui promènent l'élève à la remorque d'un maître qu'il ne rattrapera jamais. Le livre n'est jamais entier, la leçon jamais achevée. Toujours le maître garde sous son coude un savoir, c'est-à-dire une ignorance de l'élève. (p.38)

Jacotot podría no haberse dejado afectar por el episodio del *Telémaco*: podría haber concluido que esos alumnos eran excepcionales, que habían hecho trampa, o que era una casualidad. Pero: “Le fait était là: ils avaient appris seuls et sans maître explicateur. Or ce qui a lieu une fois est toujours possible.” (p.22) ¿Por qué no suponer, entonces, que sí se puede aprender sin explicaciones?

Mais notre problème n'est pas de prouver que toutes les intelligences sont égales. Il est de voir ce qu'on peut faire sous cette supposition. (p. 79)

Se trata de una suposición : si partimos del hecho de que todas las inteligencias son iguales, en lugar de asumir que las inteligencias son desiguales y que el papel de la educación es igualarlas, ¿qué ocurre? El experimento no lleva Jacotot a desechar la explicación como recurso didáctico, no obstante se da cuenta de que no pasar por la explicación genera cosas muy interesantes, que no ocurren en el planteamiento pedagógico tradicional. La aventura intelectual de Jacotot tiene la estructura del experimento sin verdad : se trata de romper las divisiones de lo sensible, hacer como si no hubiera diferencia de inteligencias, ni entre el maestro y el alumno, ni entre los alumnos, pero no para

demostrar que las inteligencias son iguales, sino para ver qué ocurre bajo ese supuesto. Y lo que ocurre es justamente la emancipación intelectual : la inteligencia del alumno ya no está sometida a la inteligencia del maestro, sino que se relaciona directamente con otra inteligencia, la del libro (p.26). Por lo tanto, el aprendizaje ya no se considera como lo que falta para alcanzar un saber (“ todavía no ”), sino que se convierte en un estado pleno, que crece a cada descubrimiento, fruto de la relación directa entre la inteligencia del alumno y la inteligencia del libro.

En la película *Canino* (Lanthimos, 2009), lo normal es que los hijos pregunten a los padres cuando han oído una palabra nueva cuyo significado desconocen, o cuando no saben para qué sirve una cosa nueva. De hecho, la familia dedica un momento del día para esas dudas: la hora de la cena. Uno tiene la sensación de asistir a unas tutorías : los padres se convierten en profesores que contestan a todas las dudas de sus alumnos. Sin embargo, cuando Cristina presta la cinta a La Mayor, ésta se las arregla para visionarla a solas, y a pesar de que el objeto contiene imágenes y palabras incomprensibles, no pregunta a nadie. Es su descubrimiento : quiere recorrer el objeto sin estar controlada por otra inteligencia, está sedienta de aventura:

Il s'agit d'oser s'aventurer et non pas d'apprendre plus ou moins bien ou plus ou moins vite. (p.48)

El experimento-Jacotot muestra que los alumnos hacen más cosas de las que suponemos que pueden hacer, pero no se puede traducir en un método infalible; probablemente sólo funcione en determinadas condiciones, concretamente si hay deseo o voluntad<sup>340</sup>. ¿Pero qué hacemos si, después de un experimento de este tipo, el alumno sigue sin entender ? ¿No habrá que explicar ? Esto es lo que Ribera plantea: para él, la pedagogía, y lo que él entiende por pedagogía es la lógica de la explicación, solo tiene sentido en casos en los que el aprendiz no entiende lo que le está diciendo el maestro (1910, p. 61). Pero ¿qué pasaría si, aún así, decidiéramos seguir no explicando? En este caso, estaríamos fomentando que los aprendices sigan careciendo de aprendizajes absolutamente necesarios, una tamaña irresponsabilidad : hay cosas fundamentales que el alumno debe saber, por lo que, si explicar fuera la única vía posible de acceso a esas cosas, por supuesto que habría que hacerlo.

---

340 He llevado a cabo el experimento-Jacotot cinco veces en clase, y no ha fallado ninguna, en el sentido de que ha habido alumnos que han descubierto en sí mismos una potencia que aseguraban no tener antes de hacer el experimento, en concreto, aprender “solos” algo de alemán. Que no me haya “fallado” el experimento a mí ninguna de las cinco veces no quiere decir nada más que “vale la pena intentarlo”.

Pero esta postura sólo tiene sentido si consideramos la educación como un programa de satisfacción de necesidades. Robert Dearden señaló hace décadas el planteamiento más común en pedagogía: “En la educación, la “necesidad” se refiere, no al estado psicológico en el que se encuentra el niño, sino a lo que valdría la pena aprender.” (1982, p. 69) La distinción que hace Dearden es realmente interesante, porque nos fuerza a distinguir entre necesidades. Muchas veces, lo que los educadores planteamos como necesidades no son necesidades de aquellos a los que estamos educando, sino necesidades nuestras. Los padres de *Canino* son los que necesitan que los hijos no salgan de la casa; los pedagogos son los que necesitan completar el ser imperfecto de aquellos que llaman discapacitados<sup>341</sup>; la sociedad del aprendizaje es la que necesita que no dejemos de aprender. Y los profesores de filosofía, tratando sin embargo de hacer pensar a nuestros alumnos, caemos más veces de las que quisiéramos en el paternalismo de explicar lo que creemos que no entenderán sin nosotros, y que es —nos parece— absolutamente imprescindible que sepan.

Esto no impide que decidamos presentar a los alumnos un determinado texto, y no otro, porque lo consideramos valioso, pero no tenemos porqué explicarlo: quizás podamos tratar de buscar otras formas de hablar que no sean explicativas —e incluso, por qué no, otras formas de enseñar que no impliquen hablar. Cuando explicamos un objeto, impedimos que el movimiento del aprendizaje se genere en el aprendiz: cortamos la aventura, fomentando así que el aprendizaje consista en repetir lo que dice el maestro (por lo tanto, participamos activamente de la separación entre hablar y pensar). En otra parte, Rancière evoca este paralelismo forzado entre la enseñanza y el aprendizaje en el teatro:

Ce que l'élève doit *apprendre* est ce que le maître lui *apprend*. Ce que le spectateur doit voir est ce que le metteur en scène lui *fait voir*. (2008, p.20)

La lectura del *Maestro Ignorante* ha tenido un fuerte impacto en mi manera de entender la enseñanza. En un momento dado, quise adoptar como principio de metodológico el veto a la explicación: cualquier explicación me parecía mala. Explicar me parecía un insulto a la inteligencia de los alumnos, e incluso una manera de robarles

---

341 Fernand Deligny fue un auténtico pedagogo, en el sentido de “pedagogo” que tratamos de fomentar aquí: un educador que nunca ha dejado de plantearse su propio estilo. Deligny empezó a trabajar con niños autistas por un encuentro: “Janmari” —podríamos decir “Janmari-signo”. A Deligny no le interesaba “completar” a los autistas, porque nunca consideró que fueran seres a los que les faltaba algo: al revés, gracias a ellos descubrió que carecemos de cosas “por culpa” del lenguaje. Muchos de los textos escritos por Deligny giran en torno a esta cuestión; para profundizar en ella, véase el texto “L'agir et l'agi” (Deligny, 2008, pp.119-127), cuya traducción está disponible en *Permitir, Trazar, Ver: Fernand Deligny* (2009, pp. 91-97), bajo el título “El actuar y lo actuado”, así como la película de Renaud Victor *Fernand Deligny, à propos d'un film à faire* (1989).

alegrías, esa alegría que todos sentimos cuando experimentamos que podemos hacer algo por nosotros mismos, la alegría de la potencia. Muchos profesores explican para ahorrar sufrimientos a sus alumnos —y no lo dicen siempre, pero también para ganar tiempo—, pero no me parece que ése sea el papel de un profesor. Aprender es difícil, siempre lo es, y lo es para todos, ¿por qué empeñarse en que no lo sea para el alumno?<sup>342</sup>

La ingenuidad del estudiante que no se contenta, y aun a medias, sino con lo difícil y formidable, es más sabia que la adulta pedantería que con amenazador dedo exhorta al pensamiento a comprender primero lo sencillo, antes de atreverse con eso otro complejo que es lo que propiamente le atrae. Ese aplazar el conocimiento no sirve más que para impedirlo. (Adorno, 1962, p.25)

Lo complejo puede atraernos, aunque no necesariamente, sin embargo es imposible que lo sencillo movilice el aprendizaje: lo sencillo no plantea ningún reto, no ofrece nada que aprender<sup>343</sup>. Ex-plicar es deshacer el pliegue, es des-arrollar, lo cual indica que, previo a la explicación, existe algo en estado arrollado. Habría que poder encontrar una manera de enseñar que no tape la complejidad del asunto, sino que la muestre: pues explicar es poner una capa lisa, homogénea, por encima de lo complejo, y por lo tanto cortar las vías de acceso a lo realmente interesante, a lo que merece la pena ser pensado —lo cual, en una clase de filosofía, supone un auténtico boicot a la disciplina.

Aunque no tengamos todavía una idea acerca de cómo usar el lenguaje sin reducir la complejidad de lo que se quiere enseñar, sí podemos hacer algo en esa dirección : poner el objeto sobre la mesa, entre los alumnos y el maestro, como hizo Jacotot con el *Telémaco*. Suponemos que hablar de algo es traerlo a la presencia en el discurso, pero se trata de un traer a la presencia muy particular, porque a su vez estamos escondiendo ese algo del que hablamos. Hablar de algo sin colocar ese algo entre el otro, que me escucha, y yo, viene a ser lo mismo que decir: no hace falta que tengas una experiencia directa del libro, *ya te lo cuento yo*. Pero entonces, quien me escucha no puede verificar mis palabras, y por lo tanto su aprendizaje se resume a un acto de fe. Como el otro no tiene acceso al objeto del que le

---

342 No sé si el “maestro ignorante” me ha abierto los ojos o si yo ya estaba esperándolo. Las películas que me atraen desde hace años son austeras, sin voz en *off*, sin música, sin dispositivos que conduzcan la sensibilidad y el pensamiento del espectador por senderos ya trazados. Soy de esas personas que se enfada si tratan de explicarme algo antes de ponérmelo delante, también me irrita cuando eso ocurre a otros. Me parece que mi carácter ya estaba en sintonía con el espíritu-Jacotot.

343 Me he preguntado en ocasiones si no tenía que “rebajar el nivel” (una expresión muy desafortunada). Mónica Gallego, entonces estudiante de pedagogía, con la cual comparto la pasión por la película *Canino*, me ha ayudado mucho a pensar estas cuestiones: la dificultad de los textos, el ritmo de trabajo en clase, la necesidad de las explicaciones. Ella siempre ha defendido con mucho carácter la postura de lo difícil.



hablo, aunque haya entendido muy bien de qué se trata, yo siempre podré decirle que todavía no conoce bien el objeto, que todavía le queda mucho por aprender, y que por lo tanto necesita seguir tomando lecciones conmigo. En cambio, colocar el libro entre el aprendiz y el profesor iguala las inteligencias, porque siempre se puede volver al libro, el libro es el que tiene la autoridad real, la única instancia a partir de la cual poder verificar. Pero, sobre todo, poner el libro a disposición de los alumnos es también invitarles a que hagan el viaje por sí mismos : si yo puedo hablar de este objeto que tengo delante, tú también puedes decir algo, porque también lo tienes delante.

Pero entonces, ¿cual es el rol del maestro? Si no es explicar, ¿quizás es corregir ? Podría ser, pero de todas maneras, la última palabra la tiene el objeto al que hay que volver constantemente después de cada discurso. ¿Entonces qué ? ¿Simplemente se trata de colocar el libro en medio, e invitar al alumno a que lo recorra? Colocar no es en ningún caso un asunto *simple* : el libro se coloca para ser recorrido, y según su colocación, el alumno entrará por un sitio o por otro. El maestro coloca el libro, y luego lo señala con el dedo. Ésa es la esencia del gesto de “ enseñar ” : señalar algo con el dedo, indicar una dirección ; por eso aprender es siempre seguir una huella, la huella que deja la mano del maestro. Tampoco estamos diciendo que sea imposible aprender sin el maestro, pero la presencia de alguien que coloca el objeto y lo señala con el dedo, o lo manipula delante del aprendiz, genera una diferencia. El maestro subraya con sus gestos algo del objeto, en el objeto, como diciendo : el libro está disponible, y lo has leído, conoces la historia, o quizás todavía no, pero fíjate en *esto*. No te conformes con lo que ya has visto : atrévete a descifrar lo que se resiste a tu comprensión.

El aprendiz, o sea, el futuro maestro artesano, es un interpretador de señales polifacético, para lo cual tendrá que potenciar, por encima de otras habilidades, el olfato. Con él aprenderá a seguir las huellas de la intuición, con él sabrá escuchar lo que verdaderamente hace eco y alcanzará a ver lo que se disuelve. Un hábil olfato que sepa leer los gestos que se dibujan y desvanecen, que aparecen y desaparecen en el cuerpo entero del maestro vaciándose en las obras. Vaciándose en sus obras, pero respetando la singularidad del material. El maestro ya ha descifrado los mensajes del material, las identidades de las materias primas, de la misma manera conoce las peculiaridades de cada herramienta. Todo esto se convierte en instinto para el arte; instinto es lo que ha de adquirir el aprendiz. (Salinas, 2011, p.69)

El profesor Tyson Lewis me invitó un día a una clase de ética que impartía a

estudiantes de pedagogía. El día anterior, habían estudiado el concepto de cuidado según Nel Noddings, y entonces el profesor planteó a sus estudiantes un caso que tenían que pensar. El entrenador de un equipo juvenil de fútbol americano había organizado una fiesta en su casa donde había alcohol y algunos de los miembros de su equipo, menores de edad, habían asistido a la fiesta. Había habido algún problema en la fiesta : no recuerdo los detalles, pero todo estaba explicado en un texto que los estudiantes tenían que leer atentamente antes de poder juzgar. Todos se posicionaron en contra del entrenador, que indudablemente había actuado mal : no era moralmente aceptable que fuera el amigo de sus alumnos, porque hay reglas y “ las reglas son las reglas ”. El profesor anotó los argumentos en la pizarra y después, retomándolos uno a uno, y volviendo al texto, formuló sólidas razones para considerar este caso como un gesto de cuidado. La reacción fue el silencio total. El objetivo del profesor no era convencer a los estudiantes de que se trataba de un caso de cuidado, sino demostrar que el caso era mucho más complejo de lo que parecía. Lo que hizo, desde mi punto de vista, fue “ simplemente ” colocar el caso de otra manera, señalar otras aristas.

Tyson dijo que su intención no era dar una solución al problema, sino, al revés problematizar un caso aparentemente muy sencillo, pero ¿cuántas veces no recurrimos a esa trampa, los profesores de filosofía? Decimos que queremos que los alumnos piensen, y en realidad, lo que buscamos es que dejen de pensar como piensan y empiecen a pensar como nosotros. A veces, lo que llamamos signos son falsos signos: pistas que se dejan para que los alumnos lleguen a un determinado sitio (las migas de pan de Hansel y Gretel). Le han preguntado muchas veces al director de cine austríaco Michael Haneke cual es el mensaje de tal o cual película, qué intenciones hay detrás, y siempre contesta que no quiere contestar, no soporta esa pregunta. Lo mismo parecen reivindicar los hermanos Dardenne: “Filmer le dos. L'énigme humaine qui se tient dans le noir du dos. La grande ellipse.” (Dardenne, 2008, p.129). Sus personajes son complejos, deben ser un signo para el espectador. Pero cuando leemos esto: “Convertir le spectateur, faire qu'il se découvre l'autre qu'il est” (p.58), sospechamos, porque la conversión tiene una dirección. No explicar, no desvelar el secreto de una película, no quiere decir que no lo haya, ni que no haya una dirección implícita. No explicar puede ser una manera de no dejárselo todo hecho al espectador, pero no necesariamente para que haga su propio aprendizaje, sino para que llegue a donde se le quiere llevar (como funcionan las moralejas en los cuentos).

Cuando se estrenó su película *Funny Games*, Haneke se sintió profundamente

decepcionado porque el público la había interpretado mal, por lo tanto es evidente que tenía una intención. Pero aquí quizás habría que distinguir entre dos cosas (al menos para pensarlas por separado, aunque luego haya que volver a juntarlas) : una cosa es querer mostrar algo, y otra querer controlar cómo los espectadores se posicionan con respecto a eso que se ha mostrado. En cualquier caso, Haneke, como todo artista, se expone a la pérdida de la exclusividad sobre su objeto. Toda obra de teatro, libro, película :

n'est pas la transmission du savoir ou du souffle de l'artiste au spectateur. Elle est cette troisième chose dont aucun n'est propriétaire, dont aucun ne possède le sens, qui se tient entre eux, écartant toute transmission à l'identique, toute identité de la cause et de l'effet. (Rancière, 2008, p. 21)

Para evitar toda imposición de sentido, el recurso a la pregunta podría ser una buena opción. Pero también las preguntas pueden esconder una trampa : “ C'est le secret des bon maîtres: par leurs questions, ils guident discrètement l'intelligence de l'élève ” (Rancière, 1987, p.51). Rancière detecta esta trampa en la actitud aparentemente emancipadora de Sócrates hacia el esclavo de Menón :

Socrate, par ses interrogations, amène l'esclave de Ménon à reconnaître les vérités mathématiques qui sont en lui. Il y a là peut-être le chemin d'un savoir, mais aucunement celui d'une émancipation. Au contraire, Socrate doit prendre l'esclave par la main pour que celui-ci puisse retrouver ce qui est en lui-même. La démonstration de son savoir est tout autant celle de son impuissance : il ne marchera jamais seul, et d'ailleurs personne ne lui demande de marcher, sinon pour illustrer la leçon du maître. Socrate, en lui, interroge un esclave qui est destiné à le rester. (Rancière, 1987, p. 52)

Me parece que Rancière se pierde lo que a Sócrates le importa realmente, que no es el saber, sino que un aprendiz se atreva a pensar por sí mismo. Sócrates no hace otra cosa con Menón que tratar de romper la dependencia que tiene con los sofistas, a los que escucha y repite sin generar ninguna diferencia, sin iniciar un movimiento propio. Lo que a Sócrates le interesa es emitir signos que empujen el pensamiento : minando la creencia, los signos crean un vacío dentro del pensar, o sea, ignorancia, la cual no es un defecto sino el espacio necesario para poder pensar. Rancière solo se fija en lo que ocurre después del vacío dejado tras el paso del signo, ignorando el trabajo propedéutico (la destrucción de la creencia) y el movimiento que el esclavo inicia hacia la investigación (movimiento que podría haberse iniciado en Menón, pero que el propio Menón corta). No obstante, con esta observación

Rancière nos obliga a estar más atentos a los “ falsos signos ”, que hacen creer al aprendiz que ha hecho algo por sí mismo cuando no ha hecho más que seguir la zanahoria —como cuando los padres “ hacen ” que pierden, haciendo creer a sus hijos que han ganado.

Los signos no son cosas que se oscurecen a propósito, sino nudos de la realidad, puntos de tensión que existen y a los que el pensamiento tiene que volver para poder ejercer su función. Deleuze concebía las clases como música : la música no se interrumpe, se escucha hasta el final. Las preguntas hechas en clase le parecían estúpidas, pero en esta valoración no hay que suponer ninguna pedantería, ni tampoco ningún autoritarismo: preguntar para aclarar una duda no es la única opción, y probablemente dé mejores resultados de aprendizaje aguantar la pregunta, porque damos la oportunidad de que aparezca otra indicación más adelante, durante la clase, o en otro contexto. No es que no quisiera contestar a las preguntas, pero explicar no le parecía interesante —la música tampoco se explica : se escucha, y escuchando, dejamos la puerta abierta para que entren sensaciones. En cualquier caso, las mejores preguntas le parecían ser las de la semana siguiente. No dice porqué, pero podemos intuir que esas preguntas ya no eran dudas, sino expresiones de un pensamiento que había empezado a movilizarse. Deleuze tampoco solía contestar a esas preguntas: seguramente le bastaba con saber que había nacido un pensamiento.

Mais dans un théâtre, devant une performance, tout comme dans un musée, une école ou une rue, il n'y a jamais que des individus qui tracent leur propre chemin dans la forêt des choses, des actes et des signes qui leur font face ou les entourent. (p. 23)

El problema es que cuando un profesor se comporta de este modo en clase, tratando de respetar la inteligencia de sus alumnos, ellos suelen oponerse a esta actitud. Según mi (corta) experiencia, ellos quieren saber porqué les cuentas lo que les cuentas, y qué utilidad tiene. Lo ideal, para ellos, sería disponer de un resumen antes de cada clase, para saber exactamente qué, porqué, cómo se dará la clase: soportan difícilmente la falta de “tráiler”. Si no aguantan la presión, fuerzan la máquina: toman las palabras del profesor como si fueran explicaciones que tienen que reproducir en el examen, y se agobian, porque cuando le piden al profesor que repita lo que acaba de decir, lo que suele pasar es que el profesor no necesariamente se acuerda, porque estaba en pleno proceso de pensamiento<sup>344</sup>. Lo que el alumno angustiado no capta es que las disciplinas de pensamiento no tienden a la utilidad, y

---

344 “ [...] los estudiantes se han acostumbrado a reducir sistemáticamente las ideas de sus maestros y profesores a la entidad “ escritura ” —los famosos “ apuntes ”— [...] ” (Llovet, 2011, p.319).

por eso no hay explicaciones modélicas: es la utilidad la que privilegia un sentido, sentido que debe ser condensado en la explicación para que no haya confusiones. Lo que la clase de filosofía trata de movilizar es la *necesidad* de pensar, la cual emergerá o no, siendo absolutamente imprevisible, y que ninguna explicación tiene el poder intrínseco de convocar: “En cambio, la necesidad auténtica existe sin que tenga que preexistir siquiera en la imaginación aquello que podría satisfacerla” (Ortega y Gasset, 2003, p. 18).

Muchos estudiantes —entre otros— creen que la filosofía es abstracta, que no tiene que ver con la realidad; el profesor de filosofía, al contrario, lo que quiere es conducir a sus alumnos a la realidad, procurando hacerla interesante. Pero no en el sentido en el que solemos entenderlo: cuando los estudiantes dicen “la filosofía no me *interesa*”, no es ése el sentido en el que el profesor trata de hacer la realidad interesante. El interés se despierta cuando aparece algo que no estaba antes, o que no habíamos visto: nos mantiene en la realidad, pero de otra manera. El interés emerge cuando ha habido encuentro con un signo, algo que ha hecho estallar nuestra sensibilidad y que no podemos asumir. Pero ¿cómo conseguir despertar a un estudiante dormido? No tenemos control sobre el despertar de nadie, es improgramable, pero al menos podemos intentarlo, hacer todo lo que podemos para que ocurra.

La herramienta principal del profesor de filosofía es la voz. Es cierto de los otros profesores, pero todavía más del profesor de filosofía, y del profesor de literatura, o del profesor de teatro. Igual que el carpintero “ subraya ” el objeto con sus gestos, también el profesor de filosofía subraya con su voz lo que le interesa señalar. En el texto “Ce que la voix apporte au texte”, Deleuze destaca el papel de la voz en el trabajo con conceptos. Éstos:

ne renvoient plus à des personnages, mais sont eux-mêmes personnages, personnages rythmiques. Ils se complètent ou se séparent, s'affrontent, s'étreignent comme des lutteurs ou comme des amoureux. C'est la voix de l'acteur qui trace ces rythmes, ces mouvements de l'esprit dans l'espace et le temps. L'acteur est l'opérateur du texte: il opère une dramatisation du concept [...]. Ce que la voix révèle, c'est que les concepts ne sont pas des abstraits. Les choses qui leur correspondent, ils les découpent et les recourent de façon variable, toujours d'une nouvelle façon. Aussi les concepts ne sont-ils pas séparables d'une façon de percevoir les choses: un concept nous impose de percevoir les choses autrement. Un concept philosophique d'espace ne serait rien s'il ne nous donnait une nouvelle perception de l'espace. Et aussi les concepts sont

inséparables d'affects de nouvelles manières de sentir, tout un “pathos”, joie et colère, qui constitue les sentiments de la pensée comme telle. (p. 303, 2RF)

Deleuze cuenta: “Quand j'ai appris l'existence qu'il y avait des choses aussi étranges que ce qu'on appelait des concepts, ça m'a fait le même effet que pour d'autres la rencontre d'un personnage de roman fantastique.” Cuando supo qué es lo que Platón llamaba una idea, le pareció algo vivo, animado (Dosse, 2007, p.115). El profesor de filosofía ha de ser actor: tiene que devolver, con su voz, la vida que bulle en los conceptos, vida que puede pasar desapercibida en determinados usos del lenguaje. Los cambios de tono, de intención, de volumen, las pausas, las repeticiones son fundamentales para leer un texto de filosofía. De hecho, se puede hacer el experimento (sin verdad) de leer el mismo texto modulando la voz, y quizás pase algo. Sin embargo, muchos filósofos hablan de maestros que no conocieron más que a través de sus obras. Dicen: “lo que aprendí de...” Nietzsche, Spinoza, sin haberlos escuchado nunca. En el aprendizaje de la filosofía, ¿puede un texto leído hacer las veces de maestro?<sup>345</sup>

En la letra “E comme Enfance<sup>346</sup>” del *Abecedario*, Deleuze se describe como un alumno muy mediocre, que no se interesaba por nada. Cuenta que en Deauville, ciudad en la que sus padres lo habían dejado a él y a su hermano para protegerlos de la guerra, “c'est là que j'ai cessé d'être idiot” . En el hotel donde se quedaban los hermanos, se improvisó una escuela para los niños, y fue cuando Deleuze encontró a Pierre Halbwachs : “je le suivais, je le collais —à la lettre—, j'étais son disciple, j'avais trouvé un maître.”. Halbwachs le descubrió la literatura, que acabaría teniendo un papel esencial en su filosofía. De vuelta al instituto, Deleuze tiene una asignatura de filosofía y sabe inmediatamente que eso es lo que hará. Desde Halbwachs, no vuelve a tener problemas escolares, y se convierte enseguida en un excelente alumno de filosofía.

Les gens qui sont réveillés à un moment sont toujours réveillés par quelqu'un.  
(Deleuze, A)

Antes de Halbwachs, Deleuze ya sabía que existía la literatura, pero de repente, se hizo interesante. ¿Qué pasó para que la literatura se convirtiera en todo para Deleuze, hasta

---

345 Esta pregunta estuvo muy presente en el “Symposium on the significance of study”, organizado por Claudia Ruitenberg en la University British Columbia de Vancouver, en mayo del año 2015. Agradezco especialmente a Stéphanie Macker y Gert Biesta haberme hecho pensar en este asunto, ya que antes del simposio para mí estaba muy claro que un texto sí podía hacer las veces de maestro.

346 Deleuze elige hablar, para la letra “E comme Enfance” propuesta por su entrevistadora, Claire Parnet, de aquellas personas que lo despertaron (A). Me parece que es una manera muy original de abordar el asunto de la infancia.

el punto de cambiar su vida ? La teniente del hotel llamó a los padres de Deleuze para señalar la relación sospechosa que su hijo Gilles y el profesor Halbwachs mantenían, y puede que la mujer no estuviera del todo equivocada : su relación se basaba efectivamente en una transacción erótica: “C'est ça, le rôle d'un prof. C'est communiquer un texte, faire aimer un texte à des gamins.” En un curso de filosofía, lo realmente emocionante no es constatar que tus alumnos entienden lo que les explicas, leer el examen perfecto (la copia conforme de la lección), sino asistir al nacimiento del pensamiento en una mirada inquieta, en un índice que impacientemente se alza, en unas palabras que empujan, torpemente pero con un empeño desbocado, dentro de lo real. Ya está: el alumno ama el texto. No importa no contestar a sus inquietudes, porque cuando llegue a casa, seguirá pensando, buscando. Y si se contesta, hay que tener mucho cuidado, procurar no cortar ese movimiento que ha nacido, encontrar una manera de sostenerlo.

Nous ne savons pas pourquoi, et on ne se l'est pas assez demandé, mais le fait est d'expérience universelle et quotidienne: les choses les plus abstraites de l'esprit, celles qui relèvent du pur exercice de la raison, en principe, nous deviennent mieux accessibles et plus claires en nous arrivant par le truchement d'un autre, de sa voix, de son corps, de sa vie, de cette aura qu'on appelle la présence, et de ce qui s'y donne implicitement à entendre de son propre rapport à ce qu'il enseigne – implicite qui s'efface tout aussi mystérieusement à l'écrit. Et ce n'est pas tout: il faut que ce soit physique, charnel. (Blais et al., 2002, p.46)

Volvemos a la pregunta: ¿puede hacer de maestro un texto de filosofía? Puede que si Deleuze no hubiera encontrado a Halbwachs, no hubiera encontrado tampoco la manera de leer los textos como algo vivo. Quizás es por haber asistido al espectáculo del pensamiento en voz alta que pudo considerar los textos filosóficos como obras de teatro, cuyos personajes son conceptos. Entonces uno puede leer a Nietzsche y tener la sensación de que está ahí, arrollado en las huellas escritas de lo que un día fue pensamiento “en obras”.

Buscábamos una manera de utilizar el lenguaje en filosofía: quizás enseñar filosofía no sea otra cosa que pensar en voz alta<sup>347</sup>. Ésa es la sensación que uno tiene al escuchar las clases Deleuze, o al leer los cursos de Heidegger: piensan en voz alta, y por eso es mejor no interrumpir, porque se cortaría el pensamiento —igual que tampoco se interrumpe a un actor en el caso de no haber oído bien, o no entendido lo que ha dicho. Y siempre piensan

---

<sup>347</sup> Emma Ingala dedica un artículo a las clases de Gilles Deleuze, especialmente a su época de Vincennes, probablemente la más interesante para él: “En voz alta. Los cursos de Gilles Deleuze en Vincennes” (2008).

en voz alta *con* alguien: Heidegger *con* Nietzsche, Deleuze *con* Spinoza. Lo que hace un profesor de filosofía es colocar un objeto en el centro, entre el aprendiz y él, y hacer algo con ese objeto. No *describe* el objeto, lo que hace es *señalar* algo que está ahí, y que no es fácil de ver, y siempre es algo a lo que el aprendiz puede acceder, porque tiene el objeto delante. De la misma manera que el maestro-artesano manipula el objeto delante del aprendiz, indicándole una posibilidad, una manera de hacer con el objeto, y una manera que está al alcance del aprendiz. Estar al alcance no quiere decir que sea inmediato, porque de hecho no lo es: pero el aprendiz lo ve, no se le promete nada que no sea verdad. Pero entonces, “On n'apprend jamais en faisant comme quelqu'un, mais en faisant avec quelqu'un” (Deleuze, PS, p.32), y en varios sentidos a la vez. Deleuze *hace con* Spinoza, y haciendo con él delante de otros, es como si estuviera diciendo: tú también puedes *hacer lo mismo*. No *decir* “lo mismo”, “reproducir” las palabras del maestro —eso es lo fácil—; sino *hacer con*<sup>348</sup>.

No se hace “como” el maestro, pero tampoco se hace de cualquier manera. Lo más difícil, dice Heidegger, es escuchar: conectar con lo impensado de lo ya pensado, con las formas durmientes de la madera. El maestro ya ha pasado por ahí muchas veces, y aunque no puede decir exactamente por dónde se pasa, sí lo puede mostrar, haciéndolo delante de, con el aprendiz. Lo que el maestro enseña es una dirección, la dirección del “buen hacer”: pero no se trata de una “técnica”, en el sentido moderno, vacío, de “técnica”. No hay una herramienta, garra universal que avanza hacia el objeto, no importa cual sea su forma y su materia. El maestro ha manoseado muchos textos, y de tanto manoseo, ha desarrollado un estilo propio, que no es de ninguna manera reproducible, ya que se trata del fruto de los encuentros, siempre singulares, entre *él* y *aquellos* objetos manoseados. Haciendo con el aprendiz, el maestro expone su forma de ser, y lo que espera que pase es milagro, o alquimia: que su forma de ser en movimiento contagie<sup>349</sup> el alma del aprendiz, provoque su movimiento.

El profesor de filosofía habla, y es como si dijera a sus alumnos: os enseño cómo he leído el texto, lo que he hecho con el texto, y vosotros tenéis el mismo texto, ¿qué hacéis

---

348 Una estudiante de FdE1 me comentó que le costaba mucho “decir algo nuevo”: estaba tratando de hacer el “montaje”, pero notaba que se pegaba demasiado a los autores. Yo también tengo la sensación de pegarme demasiado a algunos autores, pero tampoco me nace “criticar por criticar”. Decir algo en nombre propio me parece realmente difícil.

349 “La filosofía, señores, no se enseña; la filosofía a lo sumo se contamina. Frente a la pedagogía mecanizada, yo afirmo como única verdadera y sin hipocresías *la pedagogía de la contaminación*. No pretendo pues enseñaros nada de filosofía y habré hecho todo si consiguiera seduciros hacia ella” (Ortega y Gasset, 2007, pp. 94-95)



vosotros con eso? En un sentido, el maestro “da el ejemplo”, pero en un sentido muy diluido, laxo: lo que da es “un” ejemplo, en el sentido de que hace visible una posibilidad, la suya, pero que podría ser otra, una que surgiera del aprendiz. Haciendo con algo delante del aprendiz, el maestro ya le está llevando al movimiento, como diciéndole: haz conmigo, y haz con el objeto, tú también. Pero no es fácil empezar, ni es fácil mantenerse. Sócrates consigue llevar tanto a Menón como al esclavo al ignorancia, pero Menón no sigue el movimiento. Los psicopedagogos dirán que Menón no estaba motivado, que Sócrates tendría que haberse esforzado más. Pero habría que pensar esto de la motivación, porque motivar es mucho más fácil que hacer aprender: motivar es encontrar una argucia para tener al alumno activo mientras dura la clase, o mientras dura el curso. No es hacer que se genere el movimiento en el aprendiz —lo cual es realmente difícil— sino mover el aprendiz. Para que se genere un movimiento en el aprendiz, tiene que haber sido movido, o conmovido, pero lo difícil es hacer posible la génesis del movimiento en ausencia del profesor, hacer que se genere una intimidad entre el objeto y el aprendiz, a partir de la cual puedan nacer otros movimientos.

En este sentido, el maestro es una “autorité médiatrice [...] strictement désintéressée – à la différence des parents vis-à-vis de leurs enfants, le maître ne cherche pas à gagner ou à conserver l'amour de ses élèves. Il ne vise qu'à leur apprendre à se passer de lui” (Blais et al., 2002, p. 45). El maestro no apunta a volverse imprescindible, su función es la de mediar, por un tiempo, entre el aprendiz y el mundo; pero no media en el sentido de explicar el mundo, de querer sustituir al mundo con su palabra, sino que cumple el papel de intercesor:

Il vous protège contre cette autorité en ce qu'elle peut avoir d'écrasant, il la rend familière, accessible, argumentable, discutable. Il fonctionne comme un avocat des nouveaux venus auprès de cette source intraitable; il leur ménage des accès et des transactions particulières avec elle. (Blais et al., 2002, p.44)

Porque, aunque el maestro consiga contagiar el movimiento al aprendiz, no se mantiene solo una vez generado: también el ciclista profesional tiene que luchar para no dejar de pedalear cuando se encuentra con una cuesta. En este sentido, aunque un texto de filosofía siempre pueda enseñar cosas, hay algo que no puede hacer, y que sólo el maestro puede hacer: forzar al aprendiz a seguir. A veces hay deseo, e incluso necesidad, buenas razones que empujarían una montaña, pero que son contrarrestadas por otras fuerzas. El maestro dice: ¡Sigue! Ésta es la única relación de dependencia con el maestro, pero siempre

temporal, que tolera Jacotot: no una inteligencia, la del aprendiz, sometida a otra, la del maestro, sino una voluntad sometida a otra. A veces el maestro tiene que querer para dos:

Il y a abrutissement là où une intelligence est subordonnée à une autre intelligence.

L'homme —et l'enfant en particulier— peut avoir besoin d'un maître quand sa volonté n'est pas assez forte pour le mettre et tenir sur sa voie. (Rancière, 1987, p.25)

De ahí el título del libro de Rancière, “ maestro ignorante ”: si se trata de empujar otra voluntad, entonces no necesariamente tiene porqué liderar una inteligencia que sabe más, que es más inteligente. Si el maestro es quien nos obliga a seguir cuando no tenemos fuerzas, no tiene porqué saber más que nosotros, incluso podría saber menos, ser un perfecto ignorante:

Il ne vérifiera pas ce qu'a trouvé l'élève, il vérifiera qu'il a cherché. Il jugera s'il a fait attention. Or il suffit d'un homme pour juger du fait du travail. (p.54)<sup>350</sup>.

Ignoro si alguien que no sabe filosofía podría enseñarle filosofía a alguien, *a priori* me parece difícil, pero para conseguir que alguien se ponga a pensar, o a hacer cualquier otra cosa por sí mismo, sí me parece importante tratar al otro como a un igual. Claro que hay diferencias entre el maestro y el aprendiz, empezando por que el maestro “ sabe más ” que el aprendiz, pero se trata de asumir en la práctica el principio de univocidad del ser: si yo puedo hacer algo con este texto, tú también puedes hacer algo con este texto. Por eso el maestro :

Il n'apprend pas à ses élèves son savoir, il leur commande de s'aventurer dans la forêt des choses et des signes, de dire ce qu'ils ont vu et dire ce qu'ils pensent de ce qu'ils ont vu, de le vérifier et de le faire vérifier. (Rancière, 2008, p.17)

Sin embargo, los alumnos pueden llegar a ser los que más problemas ponen a su propia emancipación intelectual. Marina Garcés, filósofa y profesora, fue requerida un día por la siguiente pregunta: ¿usted piensa que los estudiantes vienen preparados a la universidad? Pensó este asunto en alto:

Entiendo que una buena preparación consiste en adquirir autonomía y criterio propio para desenvolverse en el propio tiempo. A quien goza de esto podemos considerarle una persona culta, tenga o no estudios formales. Para conseguirlo son necesarios

---

<sup>350</sup> La abuela de un amigo mío se sentaba con él mientras hacía los deberes, y verificaba si los había hecho, a pesar de no saber leer ni escribir. Muchas de las prácticas defendidas por Jacotot son de un sentido común aplastante; si la pedagogía no sabe reconocerlas, si le parecen exóticas o disparatadas, entonces tenemos un problema real grave.

algunos conocimientos, cierta capacidad crítica y de relación y, sobre todo, deseo, mucho deseo. Deseo de no dejar de aprender y de hacerlo desde la propia vida y con vistas a las consecuencias personales y colectivas que tiene el saber. ¿Es esto lo que se enseña actualmente en las escuelas? Yo no lo sé. Pero sí sé que no es lo que se practica en el sistema universitario en general. [...] (Garcès, 2014, 4 de julio)

A continuación, describe a sus estudiantes: leen bien, escriben sin faltas, saben muchas cosas;

Sin embargo, hay algo que me alarma: su tremenda dependencia. Les angustia la falta de indicaciones precisas, de pautas, de modelos. Son perfectos ejecutores de instrucciones pero entran en pánico si tienen que ir al encuentro de sus problemas, deseos, necesidades, a la hora de decidir o de manifestar sus propios desafíos. [...]

Y se interroga sobre esa dependencia:

La nuestra, en general, ya no es una sociedad condenada a la ausencia de conocimientos, sino más bien ahogada en conocimientos que no pueden ser digeridos ni elaborados en contextos que les den sentido. ¿De qué nos sirve poder acceder a lecturas, cursos *on line*, documentales e informaciones si no podemos relacionarnos con ellos? Lo que nos falla hoy no es tanto la posibilidad potencial de acceso al saber como la posibilidad real de saber con sentido. De ahí la falta de autonomía: podemos llegar a saber muchas cosas y a dominar múltiples competencias, pero no constituyen verdadera experiencia ni comprensión del mundo.

El mal, para Garcès, es la “desvinculación entre conocimiento y experiencia”. Hoy en día, la enseñanza se ha convertido, en el mejor de los casos, en transmisión de la información; pero en realidad, la desvinculación activa de la palabra y del pensamiento, del conocimiento y de la experiencia, hace que se pueda prescindir de los profesores: el conocimiento ya está al alcance de todos, no necesitamos a nadie para hacérselo más accesible —como mucho, los profesores pueden enseñarnos a manejar los dispositivos informativos, como ocurre con cada vez más frecuencia en educación infantil y primaria. Pero todo conocimiento proviene de la experiencia, y como tal, debería poder decirnos algo acerca de la misma, y volver a volcarse en otras experiencias. Garcès se refiere sobre todo a la experiencia política. Que los alumnos pidan desesperadamente instrucciones a sus profesores es una noticia bien triste: significa que ya ni siquiera en la escuela puede uno experimentar, emanciparse de otras inteligencias. Y me parece especialmente grave que esto ocurra en asignaturas donde el pensamiento está al corazón de la disciplina, como es el caso

de la filosofía<sup>351</sup>.

En esta sección, hemos intentado indagar en la figura del maestro de filosofía, ahora se trata de ver cómo se puede devenir maestro de filosofía siendo profesor. El maestro sabe más que el aprendiz, y ese saber proviene de su experiencia. Por eso, la autoridad última del aprendizaje es la tercera cosa: la madera que deviene entre las manos del maestro y del aprendiz, el texto de filosofía en movimiento entre el maestro y el aprendiz, aquello de lo que el maestro tiene experiencia. Por eso, el aprendizaje es una transacción erótica: el maestro, haciendo algo con el objeto delante del aprendiz, invita al aprendiz a iniciar una intimidad con el objeto. El maestro tiene un estilo: estilos hay tantos como maestros, porque el estilo es una manera de estar en el mundo. Haciendo con la tercera cosa, delante del aprendiz, con el aprendiz, el maestro trata de infundir al aprendiz el ímpetu para iniciar el movimiento; en filosofía: para investigar por sí mismo:

Es muy posible que no sepamos muy bien qué es educar, o qué puede llegar a ser. Pero sí sabemos a lo que no puede renunciar la educación : a encender el deseo de pensar, a abrir las puertas de este deseo a cualquiera y a asumir las consecuencias de este deseo compartido desde la igualdad. (Garcès, 2013, p. 96)

En su curso *¿Qué significa pensar ?*, Heidegger acaba de hablar del aprendiz de carpintero como alguien que tiene que ser sensible a los signos de la madera, y escribe :

Ahora bien, el hecho de que un aprendiz de carpintero llegue o no a corresponder a la madera y así obtenga cosas hechas de ese material, sin duda depende de que haya allí alguien dotado de la habilidad de enseñárselo.

En efecto, enseñar es todavía mas difícil que aprender. Sabemos muy bien esto, pero pocas veces lo pensamos. ¿Por qué enseñar es más difícil que aprender? No porque los docentes hayan de estar en posesión del máximo posible de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. Enseñar es más difícil que aprender porque implica un hacer aprender. Es más, el auténtico maestro lo único que enseña es arte de

---

<sup>351</sup> No estoy insinuando que en otras asignaturas no haya pensamiento, o haya menos. Como el conocimiento está parcelado, es muy difícil argumentar lo que querría decir, pero yo creo que lo que se aprende en clase de filosofía traspasa los muros de la clase. La filosofía es una manera de estar en el mundo, un estilo de vida, y por lo tanto la emancipación intelectual que fomenta debería poder traspasar hacia otras asignaturas. En ciencias, se trataría, por ejemplo, de no creerse “lo que dicen los estudios”, por ejemplo, no pensar que las investigaciones en salud las hacen por nuestro bien, etc. De hecho, estoy cada vez más convencida de que no debería haber una asignatura “de filosofía”, porque no sé hasta qué punto fomenta su aislamiento, o si se mantiene, debería de quedar muy claro que una asignatura como “filosofía” puede tomar cualquier cosa como objeto de pensamiento, y principalmente las cosas que “importan”: la filosofía es una herramienta para analizar la realidad, que trata de explicitar y tumbar las divisiones de lo sensible, es por tanto una herramienta política.

aprender. Por eso con frecuencia la aportación del docente despierta la impresión de que propiamente no se aprende nada con él, en cuanto de pronto hemos pasado a entender por “aprender” la transmisión de conocimientos útiles. En lo único que el maestro aventaja al aprendiz es en que tiene que aprender todavía más que éste, pues tiene que hacerse con la capacidad de hacer aprender. El maestro ha de tener la capacidad de estar más dispuesto a aprender que los aprendices mismos. El maestro está mucho menos seguro de su asunto que los aprendices lo están del suyo. De ahí que en la relación entre maestros y aprendices, si ésta es genuina, nunca se ponga en juego la autoridad del mucho saber, ni la influencia autoritaria del encargado de enseñar. Por ello, llegar a ser maestro es una cosa muy elevada, y, desde luego, es muy distinto de llegar a ser un profesor famoso. Seguramente se debe a lo elevado de ese asunto el hecho de que hoy, cuando todo se mide hacia abajo y desde abajo, por ejemplo, a partir del negocio, nadie más quiere llegar a ser maestro. Posiblemente esta aversión se relaciona con aquello que, siendo lo que más requiere pensarse, es también lo que da a pensar. Hemos de tener muy a la vista la relación genuina entre maestro y aprendices por si en el curso de nuestras lecciones llegara a despertarse un aprender. (Heidegger, 2005, pp. 77-78).

Convertirse en maestro es extremadamente difícil, y la naturaleza de esa dificultad hace, además, que ser maestro nunca dependa de una decisión propia: nos reconocerán como maestros los aprendices que, locos de alegría, constaten en su ser el nacimiento de un movimiento, y el deseo de repetirlo. Por eso no se puede ser, sino solo devenir maestro: sólo se puede tender hacia ello. El aprendizaje, en el sentido de reunión de un aprendiz y un maestro en torno a una parcela de la realidad, es artesanía alquímica: artesanía, por el deseo de hacer las cosas bien, acariciando, tocando, sin prisa, y alquimia, porque que ocurra algo depende de la magia, y nunca de un programa<sup>352</sup>.

En una ocasión en la que pensé en alto sobre la figura del maestro, me preguntaron si lo que estaba haciendo no era precisamente rescatar una figura no emancipadora. En la Edad Media, era el maestro el que decidía cuando el aprendizaje había concluido, y era muy corriente retrasar al máximo el “alta”. Es precisamente lo que Rancière critica: el maestro tradicional (no el ignorante) se alimenta de la distancia entre su inteligencia y la del aprendiz, y la mantiene, por lo que el aprendizaje puede durar para siempre.

---

352 “The proper application of a technique does not guarantee that students will automatically give themselves over to practice and study. The register of scholastic technology is in this sense more magical than it is mechanical, more of an alchemic kind than of a chemical chain reaction.” (Masschelein y Simons, 2013, p.53)

Dans la logique pédagogique, l'ignorant n'est pas seulement celui qui ignore encore ce que le maître sait. Il est celui qui ne sait pas ce qu'il ignore ni comment le savoir. Le maître, lui, n'est pas seulement celui qui détient le savoir ignoré par l'ignorant. Il est celui qui sait comment en faire un objet de savoir, à quel moment et selon quel protocole. (Rancière, 2008, p.14)

Pero el maestro que hemos tratado de pensar aquí sabe cosas, pero hay algo que *no sabe*, que es cómo hacer aprender, y por eso, dice Heidegger, su tarea es mucho más difícil que la del aprendiz. El maestro sabe más que el aprendiz, pero en su saber no está la clave para hacer aprender. Cuando el aprendiz haya adquirido una experiencia, es decir, cuando se haya iniciado en el oficio, cuando haya nacido el gesto, el maestro lo verá, y podrá decretar el final del aprendizaje, si quiere, lo podrá subrayar. Pero eso será lo de menos: el aprendiz lo habrá notado antes, habrá sentido la alegría de la potencia. En este guión de aprendizaje, no hay ninguna posibilidad de engañar al aprendiz.

En la Edad Media, era frecuente que los aprendices se escaparan, y entonces el aprendizaje se terminaba, ya que sólo había aprendizaje si había relación contractual. Aquí, el aprendizaje no está forzosamente contenido en los límites de la enseñanza. Ocurre a veces que un movimiento se genera en nosotros, cuya semilla había sido plantada hace años. Un riego a destiempo puede reactivar una posibilidad antigua de aprendizaje, que no se consumió en el tiempo de la enseñanza<sup>353</sup>. Y a veces no ocurre nada, por eso decíamos que era alquimia. Pero sobre el final del aprendizaje, hablaremos extensamente en el último ensayo.

## **Docencia e investigación (enseñanza y aprendizaje)**

A lo largo de este segundo ensayo, hemos apostado por la figura del maestro: la enseñanza del maestro está muy cerca de la vida, tan cerca que hace del maestro alguien insustituible —mas no imprescindible. Uno de los grandes problemas de la figura del maestro es la acusación que pesa sobre él de abusar de su autoridad. En el caso de la filosofía, la dificultad radica en encontrar la palabra justa, el tono justo: hablar de tal manera que el aprendiz siga viendo el objeto del que se está hablando, se encuentre en todo

---

353 “ Lorsque vous ne savez plus où vous en êtes, que vous vous êtes égaré, vous vous souvenez de celui qui la première fois vous montra le chemin. En art, en cinéma, ce fut Gatti. ” (Dardenne, 2008, p. 12)

momento a proximidad de éste, pero sobre todo, hacer que el aprendiz se atreva a caminar solo en el bosque de los signos. Rancière propone, como solución al problema del abuso de la autoridad, la figura del maestro ignorante: pongamos a alguien que obligue al aprendiz a seguir aprendiendo, pero que no sea docto, así evitaremos que coloque su inteligencia por encima de la del aprendiz. No estoy segura de que la figura del maestro ignorante sea eficaz en el aprendizaje artesanal, sea el que sea —aunque aquí hablamos sobre todo de filosofía, pero también de otros aprendizajes, con la intención de abrir la filosofía a otras cosas que no solemos asociar a ella—: ¿quién nos enseñará a hacer *bien* algo si no es alguien que siente auténtica pasión por algo, y mediante un impulso erótico, ha podido aprender a intimar con ese algo? Un maestro ignorante podrá decirnos ¡sigue!, pero no podrá mostrarnos porqué merece la pena seguir. Preferimos un maestro a un profesor de filosofía, porque el profesor es fácilmente convertible en funcionario, es decir, que puede llegar a decir cosas que no ha sentido, que ni siquiera se imagina, que simplemente suenan bien, que están bien formuladas: así, no hay riesgo de que el aprendiz entienda que la filosofía bebe de la vida misma. A mi modo de ver, ése es el auténtico reto de un maestro, y el reto se convierte en desafío en el caso de disciplinas de pensamiento, porque la palabra es muy poderosa: el maestro ha de modular su gesto, porque hay muy poquita diferencia entre un empujón que propulsa y un empujón que aplasta. El maestro tiene que tener mucho cuidado en no aplastar el *ethos* incipiente, la forma de vida naciente, con su propia vida, de ahí que hayamos tratado de buscar una manera de enseñar que no pasara por la explicación, la cual, si bien ahorra sufrimientos al aprendiz, a su vez le ahorra aprendizajes.

Como colofón de este ensayo, quería apuntar unas breves reflexiones sobre la relación entre docencia e investigación, o, en otras palabras, si recordamos el sentido de “*mathêton*” que recorre el *Menón*, aprendizaje como investigación, sobre la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Al principio de la segunda sección de este ensayo, escribí que no sabía qué me aportarían mis prácticas docentes, y, ahora, después de pensarla, diría que mi experiencia me ha permitido conectar con esa idea a la que me he referido varias veces tomando prestada la expresión de Heidegger: “hacer aprender”. Me parece que esta expresión muestra el lazo íntimo entre la docencia y la investigación, hoy en día cada vez más separadas, otra consecuencia más de la activa escisión entre palabra y pensamiento. (Lo que resulta muy curioso es que a la vez que la docencia está cada vez más desconectada de la investigación, en pedagogía no dejamos de hablar de la expresión enseñanza-aprendizaje, que impide discernir entre enseñanza y aprendizaje, y por lo tanto pensarlas —

bien— por separado para, eventualmente, volver a juntarlas.)

En la universidad, que es el contexto que conozco mejor, me parece que tanto la investigación como la docencia están descuidadas, en el sentido de que no son “artesanas”, aunque la importancia que se le da a la investigación es infinitamente mayor que la que se le da a la docencia —lo cual no quiere decir en absoluto que esté mejor cuidada. En la universidad europea, la investigación y la docencia van de la mano, y en general los profesores y los investigadores son las mismas personas. Que en la misma institución se investigue y se enseñe me parece difícilmente discutible: todo lo que se aprende, todo lo que se investiga, no puede pudrirse en el sitio, sino que ha de ser transmitido a otros. En la *República*, se dice que el filósofo, después de contemplar el mundo de lo inteligible, debe volver a las sombras: hay que “obligarles [a los filósofos] con palabras razonables, a que se cuiden de los demás y les protejan” (520 a). Otra cosa es si los investigadores y los profesores deben o no ser las mismas personas. Éste es un asunto espinoso, que necesitaría desarrollarse en otro ensayo, pero a mí me parece que si el amor es el origen de la disciplina —entendiendo por “disciplina” lo que tentativamente describíamos en el primer capítulo como una manera de relacionarse con una parcela de la realidad—, y debería serlo, ese amor trasciende las fronteras de un carácter para contagiar a otros. Entonces, preguntar si el investigador debe enseñar o si el profesor debe investigar deja de tener sentido. Si el aprendizaje —la investigación— es fruto de un impulso erótico, ese impulso quiere propagarse en otras almas, es más: probablemente no haya ninguna frontera para ese impulso. Podría ser que las figuras del “investigador” y del “profesor” fueran consecuencia de la escisión aprendiz-maestro, y parte de las presentes reflexiones consiste en volver a pensar esa unidad: todo aprendiz deviene, o puede devenir, maestro, en la medida en que es probable que otros aprendices quizás acaben reconociendo en él, algún día, una forma de ser superior, un carácter formado que sea susceptible de guiarles. Pero en ningún caso estamos diciendo que el camino del aprendizaje a la maestría sea fácil, sólo que no debería poder escindirse en dos figuras.

En el corazón de la vieja villa de Madrid, existe un taller de cuero muy particular. Como antiguamente, se trata de una tienda-taller: todo lo que se vende es fabricado allí mismo. Hace poco, los artesanos del taller empezaron a impartir unos cursos de artesanía del cuero; lo deseaban desde hacía tiempo, pero les parecía muy difícil:

A menudo hay mucha diferencia entre tener un conocimiento y tener la capacidad de enseñarlo, por eso para organizar los cursos lo primero que hicimos fue un “ensayo”.



Tanta gente nos lo pedía, que hiciéramos cursos, y con lo que nos apetecía, que ahora resulta raro que hayamos tardado tanto, pero por unas cosas u otras nunca nos poníamos a ello. Así que por fin hemos comenzado gracias a un grupo de valientes que han querido ser nuestros conejillos de indias. Y es que se comprometieron a decirnos lo que les parece bien, lo que no, lo que les hubiera gustado, etc, osea que en función de sus opiniones hemos pulido mucho mejor el diseño definitivo de los cursos. También, claro, nos ha servido para entrenarnos, calcular tiempos, completar los materiales, etc. (Taller puntera, sin fecha)

En el documental *Michael Haneke - Porträt eines film-handwerkers* (2014), que podría ser traducido como “retrato de un “hacedor” de cine”— el director de cine Michael Haneke se describe como artesano, y describe la relación que el ser humano tiene con el oficio en los siguientes términos generales: “Todos somos artesanos y hacemos lo que podemos.” Haneke utiliza la palabra alemana “Handwerk”, que hemos encontrado en *¿Qué significa pensar?*, de Heidegger, y que significa “trabajo que se hace con las manos”. Richard Sennett describe la artesanía como un impulso humano básico de hacer las cosas bien, abriendo así el sentido usual de “trabajo manual”, y me parece que ese impulso queda incompleto si no se prolonga hasta la maestría: el impulso de hacer bien las cosas no se limita a, por ejemplo en el caso de cuero, a trabajar bien el cuero, sino a enseñar lo mejor posible a aquel que quiere iniciarse en hacer las cosas bien<sup>354</sup>. La convicción que atraviesa la presente investigación es que la artesanía, según la acepción de Sennett de “querer hacer bien las cosas”, es universal, y que es lo que une aprendices y maestros. Pero tanto aprender artesanalmente como enseñar artesanalmente es difícil, y quizás todavía más difícil enseñar, ya que, como nos cuenta Heidegger, enseñar consiste en “hacer aprender”.

Me parece que este sentido artesanal de la enseñanza no se fomenta en la universidad: hay profesores artesanos, auténticos maestros, pero son islotes en el océano pedagógico, y no solamente en el sentido de que sean pocos, sino que no hay prácticamente contagio entre ellos. En la última sesión de la asignatura del MFP, invitamos a profesores de Educación Secundaria en asignaturas de humanidades (Clásicas y Filosofía), para abrir un debate entre ellos y los estudiantes del Máster acerca de la *arête* del profesor de humanidades. El objetivo de la sesión no era tanto debatir sobre el perfil del profesor excelente, buscar su definición, sino compartir experiencias, reflexiones, ver cómo cada uno de esos profesores

---

<sup>354</sup> Uno de los “experimentos sin verdad” de FdE2 consistía en dar una clase en mi lugar —en el lugar de la profesora. Lo hicieron dos alumnas: podían dar clase de lo que quisieran, pero de algo que *quisieran*. Uno de los comentarios que más se repitió al final del experimento era que habían sentido impotencia, por el encuentro entre el deseo de enseñar y la dificultad experimentada a la hora de enseñar. Notaban que algo no iba bien: en las caras de los estudiantes, en sus reflexiones.

trata de ser virtuoso en su disciplina, qué gestos artesanos les definen como maestros. Una de las ideas que planteamos era la de instaurar reuniones regulares para reflexionar sobre la enseñanza, un poco como las reuniones gremiales medievales, pero no para defender intereses económicos, corporativistas, sino para ejercer el músculo de la reflexión pedagógica en público, entre todos. Muchos de los profesores allí presentes comentaron que ya lo hacían en privado, por teléfono, tomando un café con uno u otro compañero, pero hacerlo en público, con cierta frecuencia, tomar la costumbre de hacerlo, parece algo de otro nivel, y creo que deberíamos hacerlo, si no queremos que la enseñanza se desarrolle únicamente bajo los dictados de las políticas educativas o de los discursos dominantes pedagógicos, y siga haciéndose en las reglas de la artesanía.

Una de las cosas de las que podría hablarse en esas reuniones gremiales es, por ejemplo, el asunto del uso de la voz —hasta, eventualmente, convertirse en objeto de una ley, de un decreto, de alguna medida, ya que este asunto, que es de crucial importancia, no está contemplado en los planes de estudio del Máster de Formación de Profesorado. Un atleta es competente en atletismo, pero su bagaje no es suficiente para competir : antes de la competición, se prepara, calienta su cuerpo. En la enseñanza no hay calentamiento de ningún tipo : llegamos a clase, hacemos lo que sabemos hacer, como podemos, clase tras clase, hasta que se acaba la jornada. Cuando empecé las prácticas, me di cuenta de que era sujeta a afonías y decidí tomar “ clases de voz ”. En esas clases, la profesora me enseñó a respirar, a colocar la voz para no quedarme afónica, pero también me enseñó... a leer, y a hablar (*bien*)<sup>355</sup>. Hasta entonces, no había reparado en la importancia de la voz en la enseñanza : el tono, el color, los acentos son aspectos cruciales, quizás sobre todo en asignaturas de pensamiento, dado que el profesor de filosofía *actúa*, en el sentido de que mantiene los conceptos vivos en su discurso. Una de las primeras causas de baja en el profesorado es la afonía, pero no parece lo bastante preocupante como para pensar qué es lo que está pasando. Y aquí sólo me estoy refiriendo a la voz, pero habría que hablar del cuerpo del profesor, y del cuerpo de los estudiantes. Por ejemplo, pequeños ejercicios colectivos de calentamiento y de conciencia corporal pueden preparar una situación de aprendizaje, en el sentido de ayudar a estar más presentes. De éstas y otras cosas podríamos hablar en este tipo de reuniones gremiales, incluso experimentarlas, invitarnos a las clases los unos a los otros<sup>356</sup>.

---

355 Aprovecho para agradecer la inestimable ayuda de la talentosa Yanina Carchak, artista que se expresa en la danza, la música y el teatro, entre otros registros, que me ha hecho tomar conciencia de la importancia del cuerpo en la enseñanza —y no solo en la enseñanza.

356 En una entrevista, Luis, artesano del cuero y gerente de un taller en Madrid, dice: “También aquí yo,

En *El artesano*, Richard Sennett define la comunidad informática de Linux como una comunidad artesana. Linux es un sistema operativo de “ código abierto ” : quiere decir que el código de sus programas es compartido, con el objetivo de que cualquier miembro de la comunidad pueda mejorarlo. Windows, el sistema operativo más extendido, es de “ código cerrado ” : el usuario tiene que esperar la comercialización de las nueva versiones, hecha por los programadores. Los miembros de la comunidad Linux son usuarios y programadores : cualquier usuario, de hecho, es susceptible de convertirse en programador. Lo normal es entrar en esa comunidad gracias a alguien que ya está familiarizado con Linux y proseguir el aprendizaje en foros, tanto virtuales como físicos, en los que se intercambian consejos, información, propuestas de mejora, comentarios a esas propuestas, etc. Lo que une a la comunidad Linux no es el dinero, de hecho la mayoría de las distribuciones y programas son gratuitos : lo que une a los miembros de esa comunidad es el impulso de “ hacer las cosas bien ”, la artesanía. En esta comunidad, la frontera entre maestro y aprendiz se diluye, o varía constantemente : “ maestro ” y “ aprendiz ” se convierten en grados de la artesanía : el maestro tienen más experiencia en hacer las cosas bien, el aprendiz tiene menos, pero lo que a ambos les define y reúne es el impulso por hacer las cosas bien.

Así que no se trata solo de mejorar la enseñanza entre profesores o maestros ; porque, de hecho, al maestro lo hace el alumno, lo reconoce el alumno, es lo que nos enseña la lengua japonesa. Para volver a juntar la enseñanza y el aprendizaje, para poder considerarlas como dos grados del mismo impulso artesano, me parece que tenemos recuperar una idea de “ lo público ”, en palabras de los filósofos de la educación Masschelein y Simons : “ thinking in public ” (2011). Como recuerdan estos pensadores, la universidad surgió de reuniones de personas al margen de las demandas económicas y sociales, que se hacían en la calle. La tecnología del libro fomentó estos encuentros, porque

---

también insistimos mucho en que uno tiene que buscar un poco su forma de... Hay algunos detalles que puedes explicarlos: “Pues yo lo hago así”, ¿no? Y es útil, ¿no?, ver cómo lo hace la gente. A mí me encanta. Todo el mundo que trabajamos en artesanía nos gusta mucho ir a otros talleres y ver cómo lo hacen, porque siempre se aprenden cosas.” (febrero 2015).

Uno de los proyectos inspirados por el doctorado, que no ha sido llevado a cabo pero que queda en la recámara de los posibles, es una reunión de un par de días, a la que estarían invitados profesores de filosofía de universidad, de instituto, de diferentes países y sistemas educativos, estudiantes de filosofía, y otras personas interesadas en la filosofía y en su enseñanza. Una reunión no multitudinaria, en la que poder compartir experiencias docentes, ideas, “trucos”, en la que poder pensar juntos leyes educativas, analizar noticias, en la que los que tienen más experiencia podrían acompañar a los que tienen menos experiencia en la enseñanza —un rito de iniciación que sería probablemente más eficaz y tendría desde luego más sentido que una oposición. Imagino que cada seis meses un colegio, un instituto, un “taller” invita a otras personas, se pone a funcionar delante de ellas, y en la siguiente ocasión organiza otro grupo de personas.

permitía pensar las palabras fuera de su contexto usual, y hacer comentarios, es decir, dar otro uso a las palabras. Pensar era algo que se hacía en público, y todavía hay situaciones en las que sentimos esa intimidad entre pensar y lo público, por ejemplo cuando un profesor de matemáticas necesita, para pensar, echar unos garabatos en la pizarra negra, de los que se aparta para que los alumnos puedan “ ver ” lo que tiene en la cabeza y decir algo después, por lo tanto, para seguir pensando<sup>357</sup>.

Alcancé a comprender lo que querían decir Masschelein y Simons cuando mi investigación se convirtió en material para clase —mi aprendizaje en enseñanza. “Les cours ont été toute une partie de ma vie, je les ai faits avec passion. Ce n'est pas du tout comme des conférences, parce qu'ils impliquent une longue durée, et un public relativement constant, quelquefois sur plusieurs années. C'est comme un laboratoire de recherches: on fait cours sur ce qu'on cherche et pas sur ce qu'on sait.” (Deleuze, P, p.190). Cuando empecé a preparar las clases, consideré que solo podría formar parte de las mismas aquellos contenidos que dominaba “a la perfección”, pero lo que experimenté fue que el solo hecho de hacer público el pensamiento lo vuelve a activar : decir lo que piensas en voz alta no es sólo “ decir lo que piensas ”, sino seguir pensando.

Lorsque tu veux savoir quelque chose et que tu ne peux y parvenir par la méditation, alors je te conseille, mon cher et savant ami, d'en parler avec la première personne qui se présente à toi. Elle n'a pas même besoin d'être un esprit très éclairé, je ne veux pas dire pour autant qu'il faille la questionner à ce sujet : non ! Au contraire, c'est toi qui dois tout d'abord lui en parler. Je te vois bien ouvrir de grands yeux, et me répondre qu'on t'avait recommandé, dans tes jeunes années, de parler uniquement de choses que tu comprenais déjà. Mais à cette époque, tu parlais probablement avec l'ambition d'apprendre quelque chose aux *autres*, or je veux que tu parles dans le dessein raisonnable d'apprendre *toi-même* quelque chose, et ainsi les deux règles de sagesse pourront peut-être, selon les différents cas, coexister en harmonie. Le français dit “ *l'appétit vient en mangeant* ”, et cette maxime fondée sur l'expérience reste vraie quand on la parodie en disant “ *l'idée vient en parlant* ”.(von Kleist, 2010, p.25)

Lo que lamento es no haber tenido la oportunidad de dar clase a un público “ constante ”, con tiempo, porque ya al cabo de unas diez o quince clases podía percibir una intimidad incipiente, una atmósfera artesanal para el pensamiento. Deleuze declaró una vez : “Je n’ai jamais dit à ce public ce qu’il avait été pour moi, ce qu’il m’avait donné” : el

---

357 He escuchado este lindo ejemplo de la boca de Jan Masschelein.

público de Vincennes le hizo darse cuenta de que “La philosophie est dans un rapport essentiel et positif avec la non-philosophie : elle s’adresse directement à des non-philosophes” (Deleuze, PP, P.191). También los estudiantes a los que he dado clase durante en los períodos de prácticas —muchos de ellos no filósofos— han significado mucho para mí, particularmente en lo que concierne mi investigación : hay partes de la tesis doctoral que son, directa y esencialmente, fruto de nuestros encuentros.

Que la docencia esté unida a la investigación en el sentido de que el aprendizaje *pide* prolongarse en enseñanza, es algo que podríamos decir de todas las disciplinas. Pero cuando somos pedagogos, o sea, cuando educamos y reflexionamos sobre la educación<sup>358</sup>, es particularmente cierto que el camino se efectúa también de la docencia a la investigación, o de la enseñanza (a otros) al aprendizaje (propio). Joseph Jacotot se replantea su forma de enseñar a raíz de algo que ocurre en clase y no cuaja, de una “ anomalía ”, que bien podría haberse tomado como algo puntual, pero que decide erigir en norma, porque le parece mucho más interesante, desde el punto de vista de la educación, suponer la igualdad de las inteligencias, y dejar de usar sistemáticamente la explicación. Fernand Deligny es otro pedagogo en quien admiro la capacidad de ponerse en cuestión a medida que trabaja *con* los niños autistas o delincuentes. Para él, los niños no representan aquello que él tiene que transformar, como educador ; escribe a Althusser : “ Dans notre pratique, quel est l’objet ? Tel ou tel enfant, sujet “ psychotique ” ? Certes pas. L’objet réel qu’il s’agit de transformer, c’est nous, nous là, nous proches de ces “ sujets ” qui, à proprement parler ne le sont guère, et c’est pourquoi, ILS y sont, là. ” (Deligny, 2007, p. 24)<sup>359</sup>. El detonante de las reflexiones de Deligny y Jacotot es la experiencia, que tiene tanto

---

358 A estas alturas, me parece que queda claro que me distancio de un determinado uso de la palabra “ pedagogo ”. El “paidagogós” era el esclavo que acompañaba al niño de las clases aristocráticas griegas a la scholé, y tenía como misión procurar que el niño no se perdiese en el camino, que no se extraviase, ni en el camino en sí, ni por distracciones morales. El pedagogo acabó siendo un vigilante de la conducta moral del niño : vigilaba los riesgos morales que el camino entrañaba. De ahí pasó el pedagogo a ser un educador moral al servicio del *didáskalos*, el encargado de la enseñanza. Desde entonces, el pedagogo asume la tarea de “educar” a los niños, y educación es aquí una educación “ moral”, que indica lo que está bien y o que está mal, lo que debe hacerse y evitarse, que completa las tareas de padres y maestros. En palabras de Clemente de Alejandría : “¿Qué desea, pues, y qué nos promete el Pedagogo? Con sus obras y sus palabras nos prescribe lo que debemos hacer y nos prohíbe lo contrario; todo está muy claro” (1988, I:2-3, p. 48)

No entiendo el pedagogo como un experto, sino como una forma de ser que todos “ llevamos dentro ”, que unos desarrollamos más que otros, o que somos en unos momentos más que en otros : pedagogo es lo que somos no solo cuando educamos sino cuando reflexionamos sobre nuestra forma de educar, es decir, cuando educamos artesanalmente, si “ artesanalmente ” quiere decir según la virtud, y teniendo en cuenta que “ hacer bien ” las cosas no está nunca definido de una vez por todas y puede perder su sentido si no permanecemos atentos a lo que hacemos.

359 Si interpreto los gestos de Deligny y Jacotot de esta manera, es por la experiencia investigadora de una muy querida amiga y grandísima pedagoga, Fabiana Olarieta, de la Universidad de Río de Janeiro, que ha sido un gran referente en mi tesis doctoral. La suya, *Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma*

poder como para romper teorías anteriores que servían de pilares. Para mí, Deligny y Jacotot representan la figura del pedagogo en el mejor de los sentidos, la unión de conocimiento y experiencia que reclamaba Marina Garcès para la filosofía.

La pedagogía se queja de la distancia entre la práctica y la teoría, y no se da cuenta de que lo preocupante es que las piensa por separado. Si la teoría nace de la experiencia, no puede estar “ desconectada de la práctica ” : si lo está, lo que quiere decir que la teoría se enraiza en otra cosa que la experiencia. Tengo la sensación, y esto lo digo desde la aprendiz en filosofía de la educación que soy, que una inmensa mayoría de discursos en pedagogía, y también en filosofía de la educación, son, en el mejor de los casos, una forma de desahogo, y en el peor, discursos vacíos: hablamos de nuestras fantasías, de nuestras necesidades —no de las necesidades de aquellos a los que pretendemos educar. Hay un mal que corrompe la pedagogía, la actitud de fingir, el “ faire semblant ”, lo que Philippe Meirieu llama la “ candeur calculée ” : todos tomamos la actitud de decir cosas importantes, cuando en realidad no estamos diciendo casi nada, o incluso nada —una pedagogía kafkiana: “ Est-ce qu'on ne peut pas parler, des fois, de ce dont on parle? ” (Meirieu, 2010, 6 de diciembre). Además de la amenaza inherente al lenguaje, el cual tiene tanto el poder de conectar con lo concreto, lo material, la vida, como de desconectar de ello —por lo tanto un peligro que acecha toda disciplina que pasa por el lenguaje— me parece que el problema no hace más que agravarse en el caso de la pedagogía, mientras siga empeñada en recalcar su autonomía. La pedagogía no puede ser una disciplina autónoma, no puede darse su propia ley : debe seguir siendo un arte, una artesanía, que asegura que los gestos, las formas de vida, los estilos, las maneras de hacer... un mueble, un plato de cocina, una casa, cosas muy concretas. La pedagogía nunca debería haber devenido ese discurso pretencioso universalizador, porque en él ha encontrado la forma de desconectar completamente de lo que realmente importa. Es fascinante, en una época como la nuestra, volver a leer las obras de los pedagogos-artesanos, los que se pusieron a pensar en su forma de educar porque algo en una situación de aprendizaje les perturbó, o les fascinó ; también tiene algo de frustrante,

---

*experiência de filosofia na escola* (2014) es fruto de un “ fracaso ” : para su tesis doctoral, Fabiana tenía pensado hacer un experimento en clase y pensar a partir de ese experimento, pero dicho experimento no funcionó. En vez de forzar la reflexión, sacar unas conclusiones abstractas, fuera de lo real, cambió de rumbo y decidió investigar sobre este “ fracaso ”, por lo que su investigación se convirtió, de alguna manera, en una investigación acerca del aprendizaje de la investigación. Qué es pensar sobre la educación, qué es investigar, cómo es escribir a partir de pensamientos, qué tipo de conclusiones podemos sacar son las cosas que ella trata de pensar en su texto. Antes de ser investigadora en la universidad, Fabiana había sido maestra muchos años: sus reflexiones son fruto de experiencias concretas, es realmente conmovedor ver cómo se pega a las cosas que le pasan, para pensar a partir de ellas, en ellas. Para mí, Fabian encarna realmente, en su estilo de pensamiento, la apuesta por el conocimiento como derivado de la experiencia.

porque parece que estamos cada vez más lejos de ese espíritu artesanal.

(No me resisto a contar una historia singular, que, tristemente, se repite demasiado. En Italia, al parecer los estudios de veterinaria no contemplan una formación práctica real, por lo que los estudiantes acaban sus estudios sin ninguna noción práctica del oficio. Esta situación aprovecha a los gerentes de clínicas y a los veterinarios autónomos, que pueden explotar con impunidad a los jóvenes veterinarios, ya que no están lo suficientemente preparados : muchos trabajan durante años sin cobrar, para “ hacer experiencia ”. Unos amigos italianos, recién licenciados en veterinaria, han preferido probar suerte fuera de su país, y, como muchos de sus compañeros, han emigrado a Francia, por la “ facilidad ” del idioma, pero sobre todo porque ahí gozan de mayor reconocimiento que en Italia. Dicen que no les importa “ trabajar gratis ” unos meses en la clínica de un veterinario —asumen totalmente sus lagunas—, que lo que quieren es *aprender*, y de paso, porqué no, intercambiar conocimientos, maneras de hacer con el veterinario francés, dado que provienen de otro país, donde las cosas se hacen de otra manera. Se encuentran sistemáticamente con una pared : los veterinarios franceses no conciben “ formar ” a nadie, lo único que les interesa es contratar los servicios de un veterinario que ya conoce el oficio. Estos jóvenes veterinarios ya han sido contratados por períodos cortos, pero sin estar acompañados en ningún momento, lo cual les produce la angustiosa sensación de hacer un trabajo mal hecho, cuando lo único que quieren es aprender a hacerlo bien. Pero para eso, necesitan que alguien quiera enseñarles a hacer las cosas bien. Si no encuentran a nadie que quiera, no parece descabellado pensar que quedan cada vez menos personas que sienten y cultivan ese impulso artesano de hacer las cosas bien, que trasciende los *ethos* para contagiar a otros, y hace que no dejemos de preguntarnos nunca si estamos haciendo bien las cosas que queremos hacer bien.)

# Ensayo 3

## Aprendizaje por ficción

El primer ensayo acerca del concepto “aprendizaje” arrancaba con la pregunta: “¿Cómo empieza el aprendizaje?”. A medida que caminaba nuestra reflexión, nos desplazábamos hacia la pasividad, disposición del ser que acoge el aprendizaje; nos encontramos con la violencia, la cautividad, la estupidez, términos que no suelen estar asociados al aprendizaje. En el segundo ensayo, nos hemos preguntado por el papel del maestro en el aprendizaje, en particular del maestro de filosofía. Aunque el aprendizaje no ocurre por decisión del maestro, éste cumple un importante papel: su oficio es hacer aprender, es decir, provocar la generación del movimiento genuino del pensamiento en el aprendiz. El maestro “hace algo” de la tercera cosa, delante del aprendiz, y “hace con” él, iniciándose así la transfusión de una manera de ser, de un estilo, del maestro al aprendiz.

Aquí volvemos a partir de la experiencia del aprendiz donde la habíamos dejado al final del primer ensayo: una vez tocado por el signo, el aprendiz es llevado a un lugar que hemos llamado metafóricamente “suelo”, donde “jugar” con los signos en vez de “juzgarlos”<sup>360</sup>. Pero, ¿qué hace el aprendiz con los signos? ¿En qué consiste ese hacer que hemos llamado tentativamente “jugar”? Parece que falta algo, quizás un *final* (aquí, el

---

360 “Ne plus juger c'est sortir de la prison. C'est sortir de la dépendance puérile, de la peur de mal faire, de la crainte d'être ridicule. C'est sortir de l'esclavage familial, puis scolaire, puis sectaire, puis social, puis national”. (Quignard, 2015, p. 57)



instinto pedagógico quiere decir “finalidad”). Si el aprendizaje empieza por el encuentro con los signos, y se prosigue en el ciego, apasionado empeño del aprendiz, ¿cuándo y cómo acaba el aprendizaje? Dado que el “aprendiz” es el inexperto, parece lógico que el aprendizaje concluya cuando deja de ser inexperto, cuando ya ha adquirido cierta experiencia con el objeto, la materia, la disciplina recorrida. Pero ¿qué es lo que autoriza a pasar del “todavía no” al “ahora sí”? Solemos confiar el veredicto del aprendizaje al maestro, pero algunas reflexiones del ensayo anterior nos han llevado a cuestionar esta costumbre. Reaiga o no el final del aprendizaje en la palabra del maestro, ¿qué indica que el aprendizaje ha concluido, que el “novato” ha dejado de serlo?

El concepto de aprendizaje que tratamos de ensayar aquí no mira hacia el “learning” sino que se inspira en el aprendizaje de los oficios. En la Edad Media, época en la que se institucionaliza el aprendizaje como propedéutica al ejercicio de un oficio, empezaba a ser corriente que el aprendiz tuviera que hacer un *chef d'œuvre* para demostrar su madurez:

In the medieval guild, male authority was incarnate in the three-tiered hierarchy of masters, journeyman, and apprentices. [...] The stage of progress in a guild were marked out first by the apprentice's presentation of the *chef d'œuvre* at the end of his seven years, a work that demonstrated the elemental skills the apprentice had imbibed. If successful, now a journeyman, the craftsman would work for another five to ten years until he could demonstrate, in a *chef d'œuvre élevé*, that he was worthy to take the master's place. (Sennett, 2009, p.58)

Según el *Livre des Métiers* (Boileau, 1879, CIX-CX), en la mayoría de los oficios bastaba con haber cumplido los años estipulados de aprendizaje y prestar juramento ante una comisión de jueces en compañía del maestro para dar por concluido el aprendizaje. Sin embargo, algunos estatutos empiezan a reflejar la necesidad de que los aprendices demuestren saber todas las cosas del oficio, de ahí la aparición de un tipo de prueba o examen, el *chef d'oeuvre*, práctica que se irá generalizando con el tiempo —a medida que el número de aprendices, es decir, de candidatos a “compañero” o luego a “maestro”, aumenta se extiende la práctica del *chef d'œuvre* como medida discriminatoria. El *chef d'œuvre* es un trabajo efectuado íntegramente por el aprendiz, sin intervención del maestro, donde debe verse reflejada la destreza que ha adquirido durante el período de formación<sup>361</sup>. No se trata

---

361 Creo que ya queda suficientemente claro que en el aprendizaje de los oficios no hay “know how” por un lado y “know that” por otro: “En réalité, tout savoir-faire pratique implique des connaissances qui concernent le “comment?” des choses. Simplement, ces connaissances sont enchâssées dans le savoir-faire, au lieu d'en être détachées comme c'est le cas pour les connaissances réflexives.” (Schaeffer, 1999, p. 72)

de *copiar* un objeto ya producido por el maestro, aunque tampoco de producir algo fuera de lo común: teniendo “en sus manos” todo lo que sabe/puede, el aprendiz canaliza su potencial en *una* obra. Suponemos que había múltiples maneras de enfocar el *chef d'œuvre*, según el lugar, el oficio, el gremio: sabemos muy poco del *chef d'œuvre*, pero lo suficiente para empezar a jugar con esta idea.

El aprendiz del que nos hemos ocupado hasta ahora es aprendiz-filósofo, ¿cual podría ser entonces su *chef d'œuvre*? Teniendo en cuenta que la vía oficial de formación del filósofo es la universidad, y que el doctorado es la última etapa de formación, podríamos suponer que, de haber *chef d'œuvre*, sería la Tesis Doctoral, en tanto que trabajo propio en el que, al cabo de un largo período de formación, el aprendiz le da a su potencial una forma única, susceptible de ser reconocida y destinada a ser evaluada por personas experimentadas, los “maestros”<sup>362</sup>. *Diferencia y Repetición* es la “thèse d'état” que Deleuze presentó en el año 1968. La “thèse d'état” es una modalidad de tesis ya desaparecida del sistema universitario francés: se trataba de un trabajo de investigación de mucho mayor envergadura que la tesis doctoral actual. Desarrollado a lo largo de unos diez años de media, muchos lo consideraban como un auténtico “chef d'œuvre artisanal” (Prost, 1995, p.191)<sup>363</sup>.

Cuando Deleuze acabó *Diferencia y Repetición*, ya tenía una gran experiencia: llevaba muchos años dando clases de filosofía y había escrito varios libros; era un investigador y profesor reconocido. No obstante, en *Diferencia y Repetición*, Deleuze efectúa un salto. Hasta entonces, sus publicaciones son estudios monográficos dedicados a Hume, Bergson, Proust, Nietzsche, Spinoza, pero en esta obra Deleuze hace por primera vez “filosofía en nombre propio”. El hecho de que *Diferencia y Repetición* sea la primera

---

362 No estoy teniendo en cuenta la reciente implantación del Trabajo de Fin de Grado: aunque podría ser una iniciación a la investigación, el documento regulador del TFG explicita que no se trata de un trabajo de investigación (para diferenciarlo del Trabajo de Fin de Máster). Tampoco tengo en cuenta el Diploma de Estudios Avanzados, ahora reemplazado por el Trabajo Fin de Máster, por ser un trabajo mucho menos intenso que la Tesis Doctoral, aunque creo este tipo de trabajos sí puede ser una primera toma de contacto con la investigación.

363 A partir de los acontecimientos de 1968, la “thèse d'état” fue fuertemente criticada. Una acusación muy común era que este “chef-d'œuvre d'artisan”, en el mejor de los casos, estaba “sans rapport avec les nécessités de la recherche” (Bourgeat, 2010, p.449). La “thèse d'état” se empieza a considerar como un ejercicio obsoleto, que no se adapta a los avances del conocimiento —un trabajo de investigación realizado a lo largo de una década llega a la defensa ya caducado. Después de 1968, la “thèse d'état” no desaparece del todo —sí en 1984—, pero se reforma: una de las medidas tomadas es la supresión de la “tesis complementaria”, que Deleuze todavía tuvo que presentar (*Spinoza y el problema de la expresión*). Para profundizar en este asunto, véase el artículo de Serge Bourgeat (2010) —a pesar de que se centra exclusivamente en las “thèses d'état” de Geografía, Bourgeat reflexiona sobre la forma y la reforma de las “thèses d'état” en general— y especialmente la reflexión “Faut-il rétablir la thèse d'état?” del historiador, especialista en política de la educación, Antoine Prost (1995).

tentativa de filosofía propia de Deleuze nos lleva a pensar que podría ser su *chef d'œuvre*<sup>364</sup>. Nos interesa ver qué hay en esta obra que indique madurez filosófica, y, suponemos, el final de un aprendizaje filosófico. Pero podríamos haber escogido cualquier otra tesis doctoral, de cualquier otro aprendiz de filósofo; ¿por qué *Diferencia y Repetición*? En el prólogo, encontramos la siguiente frase:

Un livre de philosophie doit être pour une part une espèce très particulière de roman policier, pour une autre part une sorte de science-fiction. (Deleuze, DR, p.3)

Un aprendiz de filósofo que se expone a una prueba de madurez como la “thèse d'état” ya debe de tener una idea propia de qué es la filosofía: la de Deleuze parece ser que el libro de filosofía debería ser un libro de ficción, en parte novela policíaca, en parte ciencia-ficción. Ese libro de filosofía del que habla Deleuze podría incluir también, incluso especialmente, esa clase de obras que son los *chef d'œuvre* (quizás incluso la suya, *Diferencia y Repetición*). ¿Será que el aprendizaje filosófico puede concluir con un libro de ficción? Esta hipótesis proviene de una chispa, que, como tal, solo pudo haber surgido por fricción de dos cosas:

Así, las páginas que siguen pretenden plantearse como una primera, insuficiente tentativa en la estela del proyecto que Musil había confiado a su novela inconclusa y que, unos años antes, la palabra de un poeta había expresado en la fórmula según la cual “quien aferra la máxima irrealdad, plasmará la máxima realidad”. (Agamben, S, p. 15)

Este texto está extraído del prólogo de *Estancias. La palabra y el fantasma en la cultura occidental*, obra publicada en el año 1977 por el pensador italiano Giorgio Agamben. Técnicamente, no tendría porqué ser considerado como “su” *chef d'œuvre*: Agamben se doctoró en el año 1963, con una tesis sobre el pensamiento político de Simone Weil —que quedó sin publicar. Su primer libro, *El hombre sin contenidos*, es del año 1970. En *El hombre sin contenidos*, Agamben muestra cómo en la estructura original de la obra de arte estaban reunidas la actividad creadora del artista y la aprehensión sensible del espectador, separados en la modernidad por la escisión entre técnica y estética, y augura que “un día será posible salir del pantano de la estética y de la técnica para devolverle su dimensión original a la condición poética del hombre sobre la tierra” (HsC, p.110).

---

<sup>364</sup> Actualmente, tanto en francés como en español, *chef d'œuvre* (obra maestra) no es la primera obra del aprendiz, sino la mejor. Este desplazamiento lingüístico muestra algo que, particularmente en el caso de *Diferencia y Repetición*, pero también en el de muchas obras genuinamente filosóficas, promete ser interesante. Tendremos ocasión de volver sobre ello.

*Estancias* es su segundo libro, en realidad una colección de ensayos, algunos de ellos ya publicados al principio de la década de los setenta, y se inscribe directamente dentro de la continuación del proyecto de *El hombre sin contenidos*: Agamben muestra cómo “la escisión entre poesía y filosofía, entre palabra poética y palabra pensante” (S, p.12) está en el corazón de nuestra tradición cultural, y trata de buscar en *Estancias* el modo de poder volver a conectar con la palabra originaria, en la que poesía y filosofía están reunidas. La novela inacaba de Musil *El hombre sin atributos*, a la cual refiere, haciendo guiño —o *faisant signe* (Zourabichvili, 2011, p.40)—, el título del primer libro de Agamben, y a la que vuelve en el prólogo de *Estancias*, es la fuente de inspiración de este temprano proyecto filosófico de Agamben.

Tenemos por lo tanto a dos aprendices-filósofos, Gilles Deleuze y Giorgio Agamben, que, en un estado avanzado de su aprendizaje —por lo tanto más cercanos de la madurez que de la inmadurez filosófica— anuncian, en el prólogo de dos obras que pueden ser consideradas como sendos *chef d'œuvre*, una manera de escribir filosofía como ciencia-ficción, novela policíaca o, en el caso de Agamben, como una novela inacabada al estilo de Musil. Nos preguntamos si lo que Agamben y Deleuze proponen es un tipo de escritura filosófica como ficción. Si fuera así, ¿qué implicaría para el aprendizaje de la filosofía, y para la filosofía en general? Al igual que en el segundo ensayo tuvimos que detenernos en el concepto de signo, en estas páginas ocupará necesariamente un lugar central la exploración del concepto de “ficción”.

## **Ficción y filosofía según los aprendices Gilles Deleuze y Giorgio Agamben**

En el prólogo de *Diferencia y Repetición*, Deleuze anuncia su tema de investigación, los conceptos de “repetición” y “diferencia”, reconociendo desde el principio que “le sujet traité ici est manifestement dans l'air du temps” (DR, p.1). Que la repetición y la diferencia estén de moda en filosofía, el autor lo achaca a un “anti-hégelianisme généralisé: la différence et la répétition ont pris la place de l'identique et du négatif, de l'identité et de la contradiction” (p.1). La filosofía se ha vuelto anti-hegeliana: “la pensée moderne naît de la faillite de la représentation, comme de la perte des identités, et de la découverte de toutes les forces qui agissent sous la représentation de l'identique” (p.1) Pero pensar la repetición y la diferencia sin Hegel, implica pensarlas en sí mismas, es decir, no como repetición de

“lo mismo”, ni diferencia como “negación”. Sin embargo, Deleuze constata que el pensamiento todavía no ha llegado a ponerse a la altura de las fuerzas que bullen bajo la representación: sigue encarnado en una “*belle-âme*”, que solo alcanza a pensar “*des différences, conciliables et fédérales, loin des luttes sanglantes*” (p. 2). La filosofía sigue siendo hegeliana.

Lo que Deleuze pretende es precisamente acercarse a la repetición y a la diferencia desde un pensamiento que esté a la altura de ellas: por ello, para investigarlas (bien), Deleuze habrá de “ponerse a tono”, o sea, colocarse, o al menos intentarlo, en cierta disposición de pensamiento. Entonces es cuando escribe lo que ya hemos leído:

Un livre de philosophie doit être pour une part une espèce très particulière de roman policier, pour une autre part une sorte de science-fiction. (p.3)

Lo que hace que una novela sea policíaca es que en cualquier momento puede darse un giro de 360 grados, un vuelco radical —si el lector ya ha descubierto el enigma al cabo de veinte páginas, mal asunto. Al hilo de la narración, el lector va recogiendo los índices y reconstruyendo el crimen, al igual que el detective, pero en cualquier momento un elemento nuevo puede cambiar toda la historia, echando por tierra el relato elaborado. El interés por la mujer de la víctima, cuya culpabilidad parecía evidente, se desvanece: ahora es el amante quien acapara toda la atención, y todo por un singular detalle que, de repente, no “cuadra” en la composición que nos habíamos hecho del crimen. De signo en signo, el foco se desplaza, llevando la investigación en otra(s) dirección(es)<sup>365</sup>:

Je refais et défais mes concepts à partir d'un horizon mouvant, d'un centre toujours décentré, d'une périphérie toujours déplacée qui les répète et les différencie. (p. 3)

Deleuze suele calificar esta actitud filosófica de “empirismo trascendental”: “*les concepts doivent intervenir, avec une zone de présence, pour résoudre une situation locale*” (p.3) (como el detective). Deleuze subraya el carácter “trascendental”<sup>366</sup> del empirismo:

---

365 “Il faudrait peut-être imaginer un roman policier où l'enquête conduirait à plusieurs coupables possibles, qui bifurquerait dans une série d'histoires parallèles, dans lequel l'assassin ne serait jamais désigné de façon univoque.” (Antonioli, 1999, p. 16) A medida que avanza el ensayo, entenderemos mejor la propuesta de Antonioli: pues aquí no se trata de que varias personas hayan participado en el mismo momento del mismo crimen, como si se hubiera concertado. De momento, basta con recordar que aunque la mayoría de este tipo de ficciones concluyen con la revelación de “*el asesino*”, a lo largo de la ficción, se han barajado varios asesinos, y si la ficción siguiera más allá del punto final colocado por el autor, podríamos esperar ver desfilar otros posibles asesinos. Lo que Antonioli sugiere es que imaginemos que “la verdad” de la ficción no está en ese último asesino, que por ser el último es “el bueno”, “el correcto”, sino en la disyunción inclusiva de la serie de todos los asesinos barajados a lo largo de la ficción, como si no hubiera habido indicios que los descartaran.

366 Deleuze retoma el concepto de lo trascendental de Kant, pero lo utiliza en un sentido muy diferente.

contrariamente a la objeción que se le suele hacer, el empirismo no rechaza los conceptos en favor de la experiencia, sino que es la experiencia la que lo empuja hacia “la plus folle création de concepts qu'on ait jamais vue ou entendue” (p.3). Pero entonces, un libro de filosofía también tiene algo de ciencia-ficción:

Comment faire pour écrire autrement que sur ce qu'on ne sait pas, ou ce qu'on sait mal? C'est là-dessus, nécessairement, qu'on imagine avoir quelque chose à dire. (p.4)

Quien escribe está expuesto al “horizonte movedizo” que fuerza la loca creación de conceptos, y por lo tanto, nunca puede estar seguro de lo que sabe, o, por decirlo de otra manera, no es la seguridad de saber la que empuja su escritura. Quien escribe elabora versiones de lo sucedido y trabaja con ellas con todo el rigor y la seriedad de un científico, aun sabiendo que en realidad no sabe “a ciencia cierta” lo que ha ocurrido. El escritor está “à la pointe de son savoir”, como las palabras que un cuento de Pascal Quignard pone “sur le bout de la langue”<sup>367</sup>. (También son lenguas los pedazos de tierra largos y estrechos que entran en el mar: avanzan sólidos hasta que son comidos por la vida líquida, imprevisible, indomable.)

Les faiblesses d'un livre sont souvent la contrepartie d'intentions vides qu'on n'a pas su réaliser. Une déclaration d'intention, en ce sens, témoigne d'une réelle modestie par rapport au livre idéal. On dit souvent que les préfaces ne doivent être lues qu'à la fin. Inversement, les conclusions doivent être lues d'abord: c'est vrai de notre livre, où la conclusion pourrait rendre inutile la lecture du reste. (DR, p.1)

Con estas extrañas líneas inicia Deleuze su prólogo; “extrañas”, porque no se espera de un aspirante a filósofo que inaugure su *chef d'œuvre* hablando de debilidades de un libro. Vuelve a ellas unas líneas más tarde: “Science-fiction, encore un autre sens, où les

---

Deleuze no parte de un sujeto constituido, que desde sus facultades alcanza lo trascendente, sino que parte de la fractura que en el sujeto introduce el tiempo —es mérito de Kant el haber introducido esa fractura en el cogito de Descartes—, y empieza a pensar desde ese desierto: “Si Deleuze mantiene la noción de trascendental no es para significar una determinación del uso legítimo de facultades preexistentes o las condiciones de posibilidad de una experiencia en general dadas siempre ya en un sujeto trascendental; de esa forma no se haría suficientemente el desierto. Por el contrario, lo trascendental concierne ahora a una investigación sobre la génesis, es decir, sobre el nacimiento correlativo de las condiciones y lo condicionado; y la forma a priori no prefigura nada más que la propia grieta, el vacío, verdadera condición para que algo pueda emerger. En lugar de partir de las facultades y sus contenidos puros como dados de antemano, se trata de ensayar una genealogía que saque a la luz cómo llegan a funcionar.” (Ingala, 2010, p.137) Con la expresión “empirismo trascendental”, Deleuze indica que la experiencia trasciende hacia la creación de conceptos.

367 “À celui qui les retranscrit, à la musicienne qui les chante, à la comédienne qui les articule, au lecteur qui les suit sans les voir et s'absorbe dans leur signification, les mots paraissent moins intelligibles qu'à celui qui les écrit. Pour les écrire, il les cherche. Comme ce couteau suspendu dans un bloc de glace qui le fuit, celui qui écrit est un homme au regard arrêté, au corps figé, les mains tendues en suppliant vers les mots qui le fuient. Tous les noms se tiennent sur le bout de la langue. ” (Quignard, 1995, pp. 12-13)

faiblesses s'accusent” (p.4). Pero ¿por qué Deleuze apuesta abiertamente por un tipo de escritura que acentúa las debilidades en vez de sortearlas? Habría que ver a qué se refiere con “debilidades”, aunque probablemente no importe tanto su significado como su valoración: las debilidades están mal vistas, pero mal vistas ¿por quién? ¿Quién es el que *mal-ve* las debilidades? Sólo un pensamiento que avanza seguro, desde atrás hacia delante, en una línea continua, progresiva, puede acusar las debilidades. No olvidemos que Deleuze está buscando una forma de pensar que esté a la altura de los temas que se ha propuesto investigar, la repetición y la diferencia. Deleuze anuncia, desde las primeras líneas, una aventura del pensamiento: por eso puede que las conclusiones del libro vuelvan la lectura de lo anterior inútil, de la misma manera que sentimos que no vale la pena leer el cuerpo de la novela policíaca cuando ya nos ha sido revelada la identidad del asesino<sup>368</sup>.

Declarar que los libros de filosofía deban empezar a escribirse en parte como novelas de detective, en parte como ciencia-ficción —en un sentido, reconoce Deleuze, muy poco científico<sup>369</sup>—, cuestiona directamente el papel de la tradición filosófica en la filosofía, o de la historia de la filosofía en el aprendizaje de un filósofo. La historia de la filosofía deja de concebirse como *la* guía que permite avanzar con seguridad, que nos garantiza que lo que vayamos a contar no es ninguna tontería; ya no puede ser *el* relato introductorio cuyo solemne estudio debe ser emprendido por todo aprendiz de la filosofía que aspire a filosofar, algún día, en su propio nombre:

Il faudrait que le compte rendu en histoire de la philosophie agisse comme un véritable double, et comporte la modification maxima propre au double. (On imagine un Hegel *philosophiquement* barbu, un Marx *philosophiquement* glabre au même titre qu'une Joconde moustachue). Il faudrait arriver à raconter un livre réel de la philosophie passée comme si c'était un livre imaginaire et feint. (p.4)

Hacer historia de la filosofía no consistiría en repetir lo que dice Hegel (para *luego* poder oponerse a él diciendo algo “nuevo”), sino en... ¡dibujarle una barba! La Gioconda con bigote, Hegel con barba: un gesto pueril, quizás, pero no lo condenemos tan de prisa (puede que no se trate de una barba cualquiera). Esta concepción de la historia de la

368 Salvo que el lector esté interesado en vivir las aventuras que Deleuze ha vivido hasta llegar a sus conclusiones, tanto o más que en conocer las conclusiones. La serie americana de televisión *Colombo*, popularizada en la década de los setenta, hace al espectador partícipe del crimen. Y sin embargo, para quien aprecia esta serie, sigue habiendo suspense, aunque haya cambiado la naturaleza del enigma; lo que interesa ya no es averiguar el “quién” y “cómo” del crimen, sino el “cómo” de la propia investigación.

369 “Nous avons donc parlé de science, d'une manière dont nous sentons bien, malheureusement, qu'elle n'était pas scientifique.” (DR, p. 4)

filosofía no gustó demasiado a los maestros de Deleuze<sup>370</sup>, que sin duda no supieron ver en esta irreverencia el homenaje del aprendiz. Un homenaje à *la Borges*, quien regala a Miguel de Cervantes su *Quijote*, escrito por Pierre Ménard, novelista del siglo XX:

On sait que Borges excelle dans le compte rendu de livres imaginaires. Mais il va plus loin lorsqu'il considère un livre réel, par exemple le *Don Quichotte*, comme si c'était un livre imaginaire, lui-même reproduit par un auteur imaginaire, Pierre Ménard, qu'il considère à son tour comme réel. Alors la répétition la plus exacte, la plus stricte a pour corrélat le maximum de différence ("Le texte de Cervantes et celui de Ménard sont verbalement identiques, mais le second est presque infiniment plus riche..."). (DR, p.5)

Jorge Luis Borges empieza el texto "Pierre Ménard, autor del Quijote" catalogando la obra visible del novelista Pierre Ménard, pero lo que le interesa realmente al narrador es pasar a "la otra: la subterránea, la interminablemente heroica, la impar. También ¡ay de las posibilidades del hombre! La inconclusa." (Borges, 2011, p. 45) La obra subterránea de Ménard consta de dos capítulos y de un fragmento de un tercer capítulo del *Don Quijote*. El resto del texto de Borges trata de justificar el "dislate" del cual el narrador está convencido: que esta obra, la invisible, es "tal vez la más significativa de nuestro tiempo" (p.45). Un dislate, sin duda alguna; pues ¿cómo iba a resultar significativa una mera copia de algunos pasajes del *Quijote*? -ni siquiera se molestó en copiarlo entero. Salvo que Ménard dedicara "su vida a escribir un Quijote contemporáneo", como pretenden algunos; pero ni siquiera:

No quería componer otro Quijote -lo cual es fácil- sino *el Quijote*. Inútil agregar que no encaró nunca una transcripción mecánica del original; no se proponía copiarlo. Su admirable ambición era producir unas palabras que coincidieran —palabra por

---

370 "Je fus formé par deux professeurs, que j'aimais et admirais beaucoup, Alquié et Hyppolite. Tout a mal tourné." (Deleuze y Parnet, D, p. 18). Según el pensador americano Gary Gutting, "[...] Deleuze se apartó de dos de sus principales mentores, Hyppolite y Alquié. [la ruptura] con Alquié parece haberse debido a las fuertes expresiones públicas de Alquié acerca de sus profundas reservas sobre la aproximación de Deleuze a la historia de la filosofía." (2014, p. 42). En el turno de preguntas que sigue la comunicación pronunciada por Deleuze "La méthode de dramatisation", poco antes de la presentación de *Diferencia y Repetición*, se puede leer cómo "Alquié reproche à son ancien élève de s'égarer dans les méandres d'une méthode structurale qui tourne le dos à l'essence même de la philosophie, la métaphysique et la question du sujet" (Dosse, 2007, p.147). Lo que resulta molesto es el giro que efectúa Deleuze desde la pregunta "¿qué?" a la pregunta "¿quién?", arguyendo que la segunda es la genuinamente filosófica. Alquié contesta que son "questions très intéressantes sans aucun doute, mais qui ne touchent pas à l'essence même de la vérité, qui ne sont donc peut-être même pas des questions strictement philosophiques" (citado en Deleuze, ID, pp. 147-148). Sin embargo, Alquié también admiraba a Deleuze, que debió de ser una figura muy desconcertante para sus maestros: un aprendiz brillante, y a su vez muy poco fiel a la manera "tradicional" de hacer filosofía.



palabra y línea por línea— con las de Miguel de Cervantes. (p. 46)

Ménard no quiso copiar el Quijote (según el concepto corriente de “repetición”), ni tampoco hacer una versión moderna de la obra de Cervantes (según el concepto corriente de “diferencia”) sino que su objetivo era “producir<sup>371</sup> unas palabras que coincidieran [...] con las de Miguel de Cervantes”. Para ello, Ménard se propuso en un primer momento “ser Cervantes” (conocer bien el español, recuperar la fe católica) pero “lo descartó por fácil”: “Ser en el siglo XX un novelista popular del siglo XVII le pareció una disminución. Ser, de alguna manera, Cervantes y llegar al Quijote le pareció menos arduo —por consiguiente, menos interesante— que seguir siendo Pierre Menard y llegar al Quijote a través de las experiencias de Pierre Ménard.” (pp. 46-47). Vale la pena citar entero el siguiente pasaje del cuento de Borges:

Es una revelación cotejar el *Don Quijote* de Menard con el de Cervantes. Éste, por ejemplo, escribió (Don Quijote, primera parte, capítulo IX):

*... la verdad, cuya madre es la historia, émula del tiempo, depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo por venir.*

Redactada en el siglo XVII, redactada por el “ingenio lego” Cervantes, esa enumeración es un mero elogio retórico de la historia. Menard, en cambio, escribe:

*... la verdad, cuya madre es la historia, émula del tiempo, depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo por venir.*

La historia, *madre* de la verdad; la idea es asombrosa. Menard, contemporáneo de William James, no define la historia como una indagación de la realidad sino como su origen. [...] (pp. 50-51)

El mismo texto aparece con idénticos cortes en un artículo del novelista y crítico literario americano John Barth, publicado en 1967, titulado “The Literature of exhaustion”.

---

<sup>371</sup> *Proust y los signos* fue ampliado en dos ocasiones hasta que se añadió una segunda parte llamada “La machine littéraire” que se centra, según aclara Deleuze en el prólogo a la tercera edición, no en la emisión e interpretación de signos sino de la *producción* y multiplicación de los signos, desde el punto de vista de la composición de la obra. “Producir” es nuestro signo: intuimos que hay algo ahí, aunque todavía no sabemos muy bien de qué se trata, algo que podría estar resonando con lo que Ménard trata de hacer con *El Quijote*. “Pourquoi une machine? C'est que l'œuvre d'art ainsi comprise est essentiellement productrice, productrice de certaines vérités. Nul plus que Proust n'a insisté sur le point suivant: que la vérité est produite, qu'elle est produite par des ordres de machines qui fonctionnent en nous, extraite à partir de nos impressions, creusée dans notre vie, livrée dans une œuvre. C'est pourquoi Proust refuse avec tant de force l'état d'une vérité qui ne serait pas produite, mais seulement découverte ou au contraire créée [...]” (Deleuze, PS, p. 176)

A continuación de la cita, el autor escribe: “Borge's story is of course a satire, but the idea has a considerable validity. [...] It would have been sufficient for Menard to attribute the novel to himself in order to have a new work of art, from the intellectual point of view” (1984, p. 69). La tesis que Barth defiende en este artículo es que las posibilidades de novedad en la literatura están exhaustas, y estima que Borges juega con esta idea en su ficción “Pierre Ménard, autor del Quijote”, mostrando, a través del rocambolesco proyecto de Ménard, que la literatura ha llegado al final de sus posibilidades. Pero no es así, y de hecho el propio autor parece reconocerlo en una nota a pie de página<sup>372</sup>: no hubiera bastado con que Ménard se atribuyera la autoría del *Quijote*, tenía que *escribirlo*. Si Ménard no hubiera escrito el *Quijote*, el narrador no podría hacernos esta tremenda confesión:

¿Confesaré que suelo imaginar que la terminó y que leo el *Quijote* – todo el *Quijote* – como si lo hubiera pensado Menard? (Borges, 2011, p.47)

Al final del prólogo de *Diferencia y Repetición*, encontramos la siguiente frase extraída de la historia de Borges: “Le texte de Cervantes et celui de Ménard son verbalement identiques, mais le second est presque infiniment plus riche...” (Deleuze, DR, p. 5). El texto de Ménard, además de ser “sí mismo”, contiene el texto de Cervantes, abriendo así la veda para otras repeticiones. Deleuze encuentra en esta ficción borgeana una promesa de aventura para el pensamiento, con aires de repetición y diferencia. Leamos el final de la historia:

Menard (acaso sin quererlo) ha enriquecido mediante una técnica nueva el arte detenido y rudimentario de la lectura: la técnica del anacronismo deliberado y de las atribuciones erróneas. Esa técnica de aplicación infinita nos insta a recorrer la *Odisea* como si fuera posterior a la *Eneida* y el libro *Le jardin du Centaure* de Madame Henri Bachelier como si fuera de Madame Henri Bachelier. Esa técnica puebla de aventura los libros más calmosos. Atribuir a Louis Ferdinand Céline o a James Joyce la *Imitación de Cristo* ¿no es una suficiente renovación de esos tenues avisos espirituales? (Borges, 2011, p. 53)

Lo que se sugiere aquí es una escritura como “doblaje”, hasta el punto de olvidar quién escribió qué (“el libro *Le jardin du Centaure* de Madame Henri Bachelier como si fuera de Madame Henri Bachelier”); hasta que llegue el día en que un alumno escriba en un

---

372 “It is true that he [Borges] asserts in another place that the possibilities of literature can never be exhausted, since it is impossible to exhaust even a single book.” (1984, p. 74) Es probablemente esta nota al pie de página la que acabará causando un artículo posterior, “The literature of replenishment”, en el que Barth se desdice (1984).

examen de selectividad “Pierre Ménard, autor del Quijote”, y —sobre todo— que el evaluador considere la respuesta genial. Hay que preguntar: ¿de quién es la barba que le dibuja el aprendiz-filósofo a Hegel? Podría ser la de Marx. Estudiar filosofía se vuelve entonces interesante, no cuando el aprendiz *demuestra saber* lo que dijo Hegel o lo que dijo Marx, pudiendo reproducir a la perfección sus discursos, sino cuando imagina, finge, que Hegel escribió *El Capital*. (Y este gesto no ratifica el agotamiento del pensamiento. Todo lo contrario.)

Asímismo, podríamos escuchar “Michel Tournier, autor del *Robinson Crusoe*” —aunque el libro no se titule *Robinson Crusoe*, ni Tournier pretendiera “producir unas palabras que coincidieran” con las de Daniel Defoe. En el año 1967, Michel Tournier, compañero de estudios de Deleuze, publicó la novela *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, que Deleuze recensionó en un texto posteriormente recogido como apéndice a *Lógica del Sentido*, titulado “Michel Tournier et le monde sans autrui”. Lo que le interesa a Deleuze es cómo Tournier retoma el problema planteado por Defoe:

[...] chez Defoe, l'intention était bonne: qu'advient-il à un homme seul, sans Autrui, sur l'île déserte? Mais le problème était mal posé. Car, au lieu de ramener Robinson asexué à une origine qui reproduit un monde économique analogue au nôtre, archétype du nôtre, il fallait porter un Robinson asexué à des *fin*s tout à fait différentes et divergentes des nôtres, dans un monde fantastique ayant lui-même dévié. En posant le problème en termes de fin et non d'origine, Tournier s'interdit de laisser Robinson quitter l'île. La fin, le but final de Robinson, c'est la “déshumanisation”, la rencontre de la libido avec les éléments libres [...].” (Deleuze, LS, p. 352)

Tournier asume todas las consecuencias de la situación: se imagina lo que acabaría pasando realmente en completa ausencia de otros, y lo que ocurre es una novedad radical, que Deleuze llama “dé-structuration d'autrui” (p. 363). “Autrui” no es mi vecino, ni es una categoría ética: es una estructura del campo perceptivo que media entre nosotros y el mundo, que asegura la “douceur des contigüités et des ressemblances qui nous permettaient d'habiter le monde” (p.356), mediante su rostro, que anuncia lo temible, o sus palabras, que nos explican el mundo. Que “autrui” suaviza nuestro estar en el mundo, lo notamos precisamente cuando falta: “L'absence d'autrui, c'est quand on se cogne, et que nous est révélée la vitesse stupéfiante de nos gestes.” (p. 356) Defoe no fue hasta el final del problema que planteó: su Robinson seguía pensando “como antes”, como si no (le) hubiera

pasado nada; no se puso a la altura de la radical novedad que supone quedarse solo en una isla desierta. Tournier acaba el gesto de Defoe: al imaginar sus consecuencias, asume plenamente el problema planteado por él.

Sin embargo, como prevé Deleuze, el libro de Tournier podría ser rápidamente catalogado de apología de lo perverso (p.370): Tournier ensalza un mundo sin el otro, lo cual es inmoral, y por lo tanto insoportable (y por lo tanto mentira, etc.). Así, censurando la historia antes de hora, pasa desapercibido su potencial, que no consiste en justificar ninguna teoría, sino en nada menos que hacer salir el pensamiento de sus casillas:

Les effets de l'absence d'autrui sont donc les vraies aventures de l'esprit: un roman expérimental inductif. Alors, la réflexion philosophique peut recueillir ce que le roman montre avec tant de force et de vie. (p.354)

La posibilidad que invoca Tournier no es primordialmente inmoral, sino esencialmente in-imaginable<sup>373</sup>. La ficción como vía filosófica para acceder a lo inimaginable es la cuestión que Giorgio Agamben subraya y desarrolla en su recensión de *Fictions philosophiques et science-fiction*, del filósofo francés Guy Lardreau. La carta VII de Platón explicita la dificultad insuperable con la que todo discurso orientado hacia la cosa real se topa: ni los nombres y definiciones, ni las opiniones, ni las imágenes de la cosa coinciden con la cosa misma, sino que más bien parece que la cosa misma no está en realidad sino en el nudo de estas tres dimensiones (\*FPh, p. 187). Parece que la cosa misma no es algo inefable, sino “la decibilidad, la apertura misma que está en cuestión en el lenguaje, que *es* el lenguaje” (Agamben, PP, p.20<sup>374</sup>). Ahí reside toda la dificultad del discurso filosófico, cuya exposición, lingüística, pretende sin embargo socorrer el lenguaje. Lo que a Lardreau le interesa es precisamente ver “quelle expérience est requise pour qu'un discours philosophique soit possible” (\*FPh, pp.188-189).

Lardreau arguye en primer lugar que “une telle expérience existe et que la fiction est le lieu où elle se construit. Le propre de cette expérience est, en effet, qu'elle n'est ni

---

373 ¿Cuántas veces no escuchamos “esto, no me lo imaginaba viniendo de él”, cuando de lo que se trata es de una posibilidad (moralmente) insoportable? Aquí, tratamos de usar “inimaginable” en su sentido extra-moral: lo que no tiene imagen, lo conceptualmente imposible: “La novela de Tournier no es un experimento, sino ciencia-ficción; como la mayoría de las explicaciones de ficción de viajes en el tiempo, “imagina” lo que es conceptualmente imposible.” (Gutting, 2014, p.253)

374 Véase el texto “La cosa misma”, que inaugura la colección de artículos *La potencia del pensamiento*. En este texto, Agamben explora la relación entre filosofía y lenguaje, y, a raíz de este estudio, augura para la filosofía un proyecto: “Devolver a la cosa misma su lugar en el lenguaje, y, a la vez, restituir la escritura a su dificultad, a su tarea poética en la redacción: ésta es la tarea de la filosofía que viene.” (Agamben, PP, p.25)

impossible *de jure*, ni de fait possible: elle représente par essence une possibilité imaginaire, c'est-à-dire de *fiction*.” (p. 189). La idea cristiana de creación ha abierto una brecha entre lo real y lo pensable, brecha que algunos pensadores tratan de colmar, mientras otros, que asumen la contingencia, la consideran incolmable. Este exceso mutuo entre la razón y lo real exige ser pensado de una manera determinada: “[...] la fiction est le raisonnement que requiert cet excès, la forme de pensée qui s'ajuste à la contingence” (Lardreau, p.39, citado en Agamben, p. 191). Pero si la ficción es lo que ocurre en la abertura entre lo real y lo pensado, entonces “la fiction, loin d'être imaginaire, concerne précisément l'inimaginable” (p.191)<sup>375</sup>.

Si la ficción permite aventurarse en una región en la que ninguna imagen puede encerrar el pensamiento, entonces la ficción no es simplemente “una experiencia filosófica” sino “*une expérience de la philosophie* en tant que telle” que permite decidir en qué relación se encuentra la filosofía con lo real. La filosofía sabe que “aucun discours ne peut prétendre dire le réel en tant que tel”, y de hecho coloca esta imposibilidad en el centro de su sistema<sup>376</sup>. Hay tres posibilidades de gestionar esta imposibilidad: frente a lo real, que se resiste, podemos elegir o bien *callar* (*à la* Wittgenstein), o bien *gritar* lo que no se puede decir, o bien, y ésta es la postura de Lardreau: “ce qu'on ne peut pas dire, puisqu'on doit le dire, on peut le dire” (p.235, citado en Agamben, p.194). En este caso, la filosofía *es*, en su relación con lo real, esencialmente ficción.

Aunque esta recensión sea del año 1989, la ficción como medio de expresión filosófico es un asunto temprano en la obra de Agamben. La relación entre lenguaje y filosofía está muy presente en sus primeros escritos<sup>377</sup>: mientras la filología cuenta con la existencia del lenguaje, la filosofía sabe que el lenguaje es un misterio, y también que su

375 Aquí la ficción no es, como la concibiera Kant, una función de la imaginación, sino del entendimiento. Agamben sugiere, de hecho, que es justamente el haber concebido lo sublime como ejercicio de la imaginación lo que le impide llegar más lejos: “Si, dans l'expérience du sublime, l'imagination, poussée à sa limite, ne trouve plus rien à quoi s'accrocher et fait ainsi de l'impossibilité de la représentation quelque chose comme une représentation de l'irreprésentable, ici la fiction, qui n'est pas une fonction de l'imagination mais de l'entendement, force celui-ci à s'aventurer dans une région où il doit anéantir toute image sensible, et où ce néant se présente toutefois comme l'élément même des essences.” (\*FPh, p.191)

376 En esto, la filosofía se contrapone a la ciencia, cuyo discurso pretende decir “lo real” (la realidad imaginaria) (Agamben, \*Fph, p.193) Y precisamente, el hecho de que la filosofía sea el único discurso dispuesto a encargarse de la instancia irrepresentable de lo real, hace que su relación más fuerte con lo real sea la de doblar el discurso de la ciencia. “(C'est pourquoi la fiction est essentielle à la philosophie, au point que, si elle abandonne sa tâche et cesse de conjecturer, quelque chose devra surgir à sa place pour en prendre la relève.)” (p.192) (Aprovecho para destacar la enorme potencia de las cosas que Agamben escribe entre paréntesis, como si éstos emitieran ondas que transportaran su contenido por todo el texto.) Según Lardreau, la filosofía ha abdicado de su rol y la ha reemplazado la ciencia ficción, la cual no es capaz de gestionar la indecibilidad de lo real como tal.

377 Véase la primera parte de los textos recogidos en *La potencia del pensamiento*, “Lenguaje”; en concreto los textos “La cosa misma” y “Filosofía y lingüística” (Agamben, PP).

propia existencia se debe al descubrimiento de este misterio<sup>378</sup>. La filosofía se sabe ficción, sabe que no puede ser sino ficción. Volviendo al prólogo de *Estancias*:

Así, las páginas que siguen pretenden plantearse como una primera, insuficiente tentativa en la estela del proyecto que Musil había confiado a su novela inconclusa y que, unos años antes, la palabra de un poeta había expresado en la fórmula según la cual “quien aferra la máxima irrealdad, plasmará la máxima realidad”. (Agamben, S, p. 15)

Estas últimas líneas del prólogo hacen de espejo a las primeras:

De una novela es posible, en el límite, aceptar que la historia que en ella debía contarse al cabo no se cuente; pero de una obra crítica se suelen esperar en cambio resultados o, por lo menos, tesis que demostrar y, como suele decirse, hipótesis de trabajo. (p.9)

*Diferencia y Repetición* arranca con debilidades e intenciones no realizadas; *Estancias* con una historia que debía contarse y no se contó. Ambos contraponen la ficción, y en concreto la novela, con un tipo de escritura más “seria” —científica, crítica—, apostando por el primer tipo de escritura. Deleuze busca un tono de pensamiento acorde con los temas a investigar; el mismo gesto se repite en Agamben. Éste pone en cuestión aquello en lo que ha devenido la obra crítica: “Y sin embargo, cuando la palabra hace su aparición en el vocabulario de la filosofía occidental, crítica significa más bien indagación sobre los límites de la conciencia, es decir sobre aquello que precisamente no es posible ni asentar ni asir.” (Agamben, S, p.9) Agamben tratará de recuperar este uso genuino de la palabra crítica, que asume vérselas con aquello “que precisamente no es posible ni asentar ni asir”, al igual que Deleuze buscará una escritura que le permita investigar la repetición y la diferencia sin fagocitarlas en la representación.

Los aprendices están *à la recherche* de un nuevo estilo, que parece estar en la ficción. Agamben busca en *Estancias* otro “modelo de conocimiento” (S, p.13) en el que se pasa por la irrealdad para tener un máximo de realidad, siguiendo la estela de la novela inconclusa de Robert Musil *El hombre sin atributos*. Deleuze recurre constantemente al cine y a la literatura en sus clases (Dosse, 2007, p.132), y la literatura es una presencia

---

378 En *Estancias*, Agamben refiere a un momento de la vida de Ferdinand de Saussure que considera crucial en su trayectoria de pensamiento, y que podríamos llamara “cómo un filólogo deviene filósofo”: se trata de “el momento culminante de una crisis intelectual, cuya experiencia como *impasse* constituye tal vez el aspecto más esencial del pensamiento de Saussure. [...] Saussure representa en efecto el acsi extremadamente precioso de un filólogo que, apresado en la red del lenguaje, siente, como Nietzsche, la insuficiencia de la filología y debe convertirse en filósofo o sucumbir. Saussure no abandonó, como

constante en su trabajo<sup>379</sup>. Muchos autores post-modernos recurren a la literatura, pero aquí la literatura no es un “recurso”: si Deleuze estudia a Sacher-Masoch, a Proust, más tarde a Kafka, (así como estudia a Hume o a Spinoza) no es porque encuentre en la literatura ejemplos que “ilustren” su filosofía, sino, al revés, porque la filosofía debe inspirarse de la literatura (“la réflexion philosophique peut recueillir ce que le roman montre avec tant de force et de vie.” (Deleuze, LS, p.354)).

Antes de escribir su primer libro, Agamben tradujo al italiano la obra *En busca del barón Corvo*, de A. J. A. Symons. Se trata de una biografía sobre Frederick William Rolfe: el subtítulo, “Un experimento biográfico”, promete una biografía algo especial. *En busca del barón Corvo* es, más que la biografía en sí, el relato de una escritura de investigación: se trata, en el fondo, del relato de un aprendizaje de signos. En primer lugar, todo empieza azarosamente, sin haberlo pretendido: “Mi búsqueda de Corvo empezó accidentalmente una tarde de verano de 1925, hallándome en compañía de Christopher Millard. Estábamos sentados en su pequeño jardín, holgazaneando [...]” (2005, p.5). Millard le pregunta a Symons si ha leído *Adriano VII*; ante la negativa, Millard le propone prestarle su ejemplar. Symons acepta “y, al hacerlo, di el primer paso por una senda que me llevaría a sitios muy extraños” (p.5). “[...] Nunca había oído hablar” (p.8) de su autor, Frederick Rolfe, y tras leer unas cuantas páginas: “Sentí esa agitación interior que a todos nos permite reconocer una experiencia nueva que nos transforma.” (p.9) Lee la novela de golpe, y al acabar, la relee. Rolfe se hace signo: Symons queda cautivado.

A los que sean susceptibles a la influencia literaria no les costará imaginar el efecto que *Adriano VII* produjo en mi imaginación y en mi interés. Otras ocupaciones parecían algo sin color comparadas con la necesidad de saber más acerca de Fr. Rolfe. (p.18)

Symons acude a Millard, quien le deja un volumen encuadernado con otros escritos de Rolfe. “Cuando salí de su casa la curiosidad me tenía medio ahogado.” (p.19) El volumen prestado contiene cartas: “Tardé dos horas en leer aquellas cartas extraordinarias y, al terminar, no pude dormir” (p.21). Symons intuye que el libro y las cartas son los confines de una carrera literaria, que hay entre el libro y las cartas una trayectoria vital y

---

Nietzsche, los estudios lingüísticos; pero, encerrándose durante treinta años en un silencio que pareció a muchos inexplicable [...] vivió la experiencia ejemplar de la imposibilidad de una ciencia del lenguaje en el interior de la tradición metafísica occidental.” (S, pp. 256-257)

379 Entre 1960 y 1964, Deleuze investiga en el Centre National de Recherche Scientifique, y por lo tanto dispone de para dedicarse a leer textos con el objetivo de pensar juntas la crítica y la clínica: “La ressource littéraire devient alors un objet à part entière et même privilégie sa réflexion philosophique.” (Dosse, 2007, p. 149) Entonces es cuando empieza a trabajar sobre Sacher-Masch, Proust y otros literatos.

literaria fuera de lo común: “el deseo de averiguarlo empezó a apremiarme con tanta insistencia” que casi telefonea a su amigo, pero consigue aguantarse, y le visita al día siguiente. Millard le advierte que tiene muy poca información, y que lo que sabe ya se lo comunicó a otra persona hace tiempo, quien escribió un artículo sobre Rolfe. Symons se procura dicho artículo, lo lee con gran atención, apuntando referencias a las que acaba acudiendo, y que por supuesto le llevan a otros lugares.

Cuando hube leído estas cartas, cobró forma definida una resolución que latía en mi mente desde mi lectura de *Adriano*. Localizaría estos manuscritos perdidos y escribiría una biografía de Frederick Rolfe. (p.28)

Symons se ha convertido, sin advertirlo, en investigador. Lo que llama poderosamente la atención es que Symons dispone de poquísima información para su proyecto de biografía, de ahí el subtítulo, “experimento biográfico”: es una biografía que se va construyendo a medida que avanzan las investigaciones, no una vez se ha recolectado toda la información, al menos, esa es la impresión que tiene el lector, que avanza en la investigación junto con Symons. La ficción es presentada aquí como medio de expresión de la biografía, en este caso, o más profundamente, como recurso principal de investigación. *En busca del barón Corvo* es, más que el relato de la vida de Rolfe, la historia de alguien que se pone a escribir sobre la vida de alguien a partir de “casi nada”, y, aunque nadie lo esperaría de este tipo de relatos, esta biografía engancha como una buena novela policíaca<sup>380</sup>.

Gilles Deleuze y Giorgio Agamben están reunidos en esta sección por los prólogos de dos obras tuyas que sugiero considerar como *chef d'œuvre*. Ambos prólogos anuncian la ficción como medio de expresión de la filosofía. Lo que nos interesa es pensar qué papel puede jugar la ficción en la manera de hacer filosofía<sup>381</sup>, y quizás más concretamente cuando se está “en aprendizaje” —de la expresión francesa “être en apprentissage”— de la filosofía. Viniendo de aprendices-filósofos, podemos imaginar que esta iniciativa proviene

---

380 “*En busca del barón Corvo* se lee como una apasionante investigación literaria, pues Symons tiene el acierto de ir narrando paso a paso su progresivo acceso a la información, respetando en lo posible el orden cronológico de la vida de Rolfe.” (García de Fórmica-Corsi, 2012, 13 de septiembre).

Por cierto, Agamben traduce el título del libro de Symons en un gesto muy proustiano: “Alla ricerca del Baron Corvo”.

381 Concretamente, en la manera de escribir filosofía: “El último párrafo del “Prefacio” a *Diferencia y Repetición* contenía una declaración profética de Deleuze: “Se acerca el día en el cual ya no será posible escribir libros de filosofía como se ha venido haciendo desde hace mucho tiempo”. Se notará que esta declaración no habla de una nueva filosofía sino de un nuevo tipo de libro de filosofía, no de otra manera de pensar sino de otra manera de escribir libros de filosofía y, en suma, de un nuevo estilo.” (Pardo, 2014, p.299)



de cierta incomodidad con la manera de hacer filosofía al uso: al mirar hacia la ficción para poder hacer filosofía, pareciera que Agamben y Deleuze reivindicaran trazar su propio camino, como si la manera corriente de hacer filosofía no les permitiera hacer lo que necesitan hacer<sup>382</sup>. Pareciera que la ficción permite un acercamiento a lo inimaginable: desarrollar todas las consecuencias de un problema —por insoportables que sean—, investigar a partir de lo que no se sabe. De momento, intuimos que el sentido en el que tanto Agamben como Deleuze utilizan “ficción” tiene que ver con el género literario, por las referencias que indican. Pero hay que profundizar en este concepto de ficción, porque Deleuze invoca a Borges, y no todo ni cualquier Borges, sino el de “Pierre Ménard, autor del Quijote”; y Agamben toma como referencia no cualquier novela de ficción, sino la inacabada *El hombre sin contenidos* de Robert Musil.

A partir de ahora, nuestra investigación bifurcará hacia el *chef d'œuvre* de Deleuze, *Diferencia y Repetición*, dejando el estudio de *Estancias* para otra ocasión. Pero antes de sumergirnos en esta obra, nos demoraremos un poco más en el concepto de ficción.

### **Ficción: ¿en qué sentido(s)?**

La cuestión de la ficción es explícita y extensamente tratada en la *República* a propósito de la educación de los guardianes (clase de la cual acabarán saliendo los futuros filósofos). Se trata de saber si las narraciones y qué tipo de narraciones deben formar parte de esa educación<sup>383</sup>. Desde el principio, Sócrates distingue entre unas narraciones verídicas (ἀλήθεις) y otras ficticias (ψευδος). Las narraciones que suelen contarse a los niños en primer lugar son fábulas (μῦθους λεγομεν), “y éstas son ficticias (ψευδος) por lo regular,

---

382 Si esto resulta ser así, sería sin duda algo polémico, ya que no son los aprendices sino los pedagogos, es decir, los ordenadores de la educación, los que organizan el aprendizaje, ya que son ellos los que saben lo que conviene y cómo conviene aprender. (Los pedagogos a los que me refiero aquí no son los expertos en pedagogía: toda área tiene sus pedagogos.)

Conocí por casualidad a Enhamed Enhamed, nadador de élite que consiguió cuatro medallas de oro en los Juegos Paralímpicos de Pekín del 2008. Su discapacidad es la ceguera. Le pregunté cómo había aprendido a nadar a un nivel tan alto; me dijo algo así como “todo cambió cuando me di cuenta de que tenía que trazar mi propio camino”. Se refería a que no había ningún método para enseñar a nadar a personas ciegas y que tuvo que aprender como pudo. Esta observación me parece interesante, pero no porque Enhamed sea discapacitado, o sí, pero porque es discapacitado y no había nada escrito sobre el aprendizaje de la natación para ciegos, Enhamed pudo evolucionar “a sus anchas”, tuvo la inmensa suerte de no tener que pasar por un camino ya trazado de antemano.

383 Si es indiscutible que los guardianes deben recibir educación gimnástica, el papel de la música (Μουσική) en la educación para el alma no está tan claro (a partir de 376 d). Los griegos tenían un concepto de música mucho más amplio que el nuestro: en él se incluían las narraciones (λογους), que ocupan un lugar muy importante en la formación de los niños y jóvenes.

aunque haya en ellas algo de verdad”.

Según la etimología, ψευδος “exprime toute espèce de manquements: mensonge, tromperie, violation de serment, falsification de documents” (Chantraine, 2009): la acción a la que está asociado ψευδος es “engañar”. ψευδος suele referir a una mentira, normalmente intencionada, pero también se utiliza para estrategias de guerra, falsificación de documentos y... ficciones poéticas. Si se considera que un relato ficticio es “mentira”, “engaña”, es porque el papel del poeta es imitar la realidad (García Bacca, 2000, XVI). En lo que sigue del diálogo, se va a establecer una clara censura de las ficciones ficticias:

se da con palabras una falsa (κακώς) imagen de la naturaleza de los dioses y héroes, como un pintor cuyo retrato no presentara la menor similitud con el modelo que intentara reproducir (377e).

¿Qué problema hay con las narraciones ficticias? ¿Qué es lo que resulta tan insoportable<sup>384</sup>? Platón está convencido de que los relatos tienen efectos en el alma. El problema de las narraciones “ficticias” es que pueden “desviar” de la realidad a quien las recibe, sobre todo en la infancia. Los relatos tienen incluso más poder sobre el alma que la gimnasia, ya que moldean el alma mejor que las manos el cuerpo (377 c), de ahí que sea necesario establecer desde muy temprano un potente sistema de censura, que discrimine entre narraciones verídicas y ficticias<sup>385</sup>.

Algunos de los mitos censurados son aquellos que cuentan transformaciones de los dioses. Si los dioses cambiaran de forma, querría decir que no son ya lo suficientemente bellos o buenos, y sin embargo los dioses son perfectos (381d). Este tipo de relatos son invenciones (ψευδος) que no deben contarse, al igual que aquellos que escenifican la guerra de dioses contra dioses, o que dejan crímenes impunes. Esto implica que la mayor parte de los mitos que se contaban en la época deben ser censurados: los poetas Hesíodo y Homero, en tanto que “forjadores de falsas (ψευδέίς) narraciones”, deben ser expulsados de la ciudad (377d). Pero no todos los poetas son expulsados, ya que la poesía es absolutamente necesaria para moldear a los futuros ciudadanos desde la infancia. Los poetas que se pueden quedar son los que se convierten en funcionarios a los que el gobierno de la ciudad encarga cierto tipo de relatos, por ejemplo, aquellos que persuaden (380b) al oyente de que la enemistad no existe, de que la justicia opera en todos los casos, o de que los dioses son

---

384 κακώς se traduce aquí por “falso”, pero también significa “equivocado”, “mal”, “malo”.

385 “¿Y no sabes que el principio es lo más importante en toda obra, sobre todo cuando se trata de críaturas jóvenes y tiernas? Pues se hallan en la época en la que se dejan moldear más fácilmente y admiten cualquier impresión que se quiera dejar grabado en ellas.” (377a)

perfectos.

Tras varias páginas de condena explícita a las narraciones ficticias, se contempla la posibilidad de que los gobernantes puedan mentir, mientras sea “por el bien”, en beneficio de una comunidad (389b, 414 c). Pero, claramente, no se trata de un recurso excepcional, sino de lo único que importa en todo este pasaje: lo importante no es autorizar cuentos verídicos y censurar narraciones falsas, sino hacer circular narraciones que lleguen a encaminar a las almas a la construcción de una determinada ciudad, y prohibir aquellas que desvíen los ciudadanos del objetivo. En la película *Canino* (Lanthimos, 2009) circula un relato: habría un cuarto hermano que, según lo que se cuenta, salió de la casa “sin estar preparado”. Nunca lo vemos, ni lo oímos, ni llegamos a saber si, en el caso de existir, convivió con la familia; pero vemos a los tres hermanos relacionarse con el cuarto a través de la hilera de árboles del jardín<sup>386</sup>. Lanthimos no deja claro si se trata de un relato verídico o ficticio, más bien se trata de uno de esos “relatos ficticios que tienen algo de verdad”. Quizás haya o hubo un hermano, pero lo importante es la función que cumple: evitar que los hermanos salgan de la casa. Esto queda muy claro en el momento en el que los padres “deciden” —en un momento en el que su proyecto educativo parece flaquear— hacerlo morir: vemos al padre mancharse de sangre para simular que un “gato” ha matado al hermano, a pesar de los paternales esfuerzos para impedir la desgracia<sup>387</sup>. Moraleja: si sales de la casa sin estar preparado, tu vida corre peligro.

La censura de la ficción no depende de su grado de mimesis con lo que es o lo que hay, sino con su grado de mimesis con lo que debería haber, es decir, de si rinde o no servicio a una determinada imagen de lo que debería ser. Decretar que las ficciones no son reales, y asimilar su irrealdad a su falsedad, es tratar de desactivar el poder que tienen sobre la realidad, un poder que tienen indiscutiblemente, de lo contrario no se entendería porqué ha habido y sigue habiendo una censura muy potente de las ficciones —entendiendo por “censura” un mecanismo de selección de ficciones, no que se prohiban todas ellas<sup>388</sup>.

386 Cada uno de ellos se dirige al cuarto hermano en un modo propio que refleja la manera en que cada uno recibe el cuento. Resulta muy interesante comparar cada recepción del cuento y qué efectos reales tiene: el hermano se posiciona por encima del hermano desaparecido, acusándole de no haber hecho bien las cosas y cumpliendo el papel de hermano modelo; la hermana mediana cumple el papel de médico de familia, y lamenta no haber podido ayudarlo con sus conocimientos médicos; La Mayor ve en la historia del hermano como una posibilidad para salir de la casa.

387 El gato es el enemigo número uno de la familia. Hay que tener mucho cuidado, porque puede aparecer en cualquier momento por el jardín, y puede matar. El estatuto del gato es muy interesante: siguen llamando al gato “gato”, pero el relato que lo explica es ficticio, es uno de esos “relatos ficticios que tienen algo de verdad”.

388 El control moral de la lectura, y de las ficciones, es una herramienta pedagógica muy antigua y eficaz. “Pero el envío del profesor no significa dar lo que se debe leer, sino “dar lo que se debe: leer”.” (Larrosa, 2000, p.139).

Jean-Marie Schaeffer —filósofo especializado en estética— sostiene que tenemos una fobia a las ficciones, según él heredada de Platón. Sólo los términos en los que se encarna han cambiado (1999, p.26): hoy, la pintura y la ficción literaria están protegidas, pero son otros géneros los que son criticados, en particular los ligados a la evolución tecnológica, como los videojuegos. En su libro *Pourquoi la fiction?*, Schaeffer nos invita a “comprendre les fondements anthropologiques de la fiction” (p.18): su hipótesis es que la ficción se enraíza en una función biológica mucho más antigua, el fingimiento (“feintise”), que consiste en engañar intencionalmente a otro animal (para matar o no ser matado), fingiendo ser otro animal u otra cosa.

[...] en produisant un leurre comportemental, l'animal imite sélectivement le comportement spécifique d'un autre animal, en général afin d'induire en erreur son prédateur ou sa proie potentielle. (Schaeffer, 1999, p.65)

D'où l'hypothèse —quelque peu spéculative, j'en conviens— que du point de vue phylogénétique la feintise ludique, et donc la fiction, serait née de cette coupure entre l'opération productrice de leures et l'activité de feintise par rapport à laquelle elle avait été sélectionnée dans le cadre de l'évolution biologique. (p.164)

Pero, arguye Schaeffer, hay una gran diferencia entre la ficción y el fingimiento: la ficción es “la capacité de s'adonner à des feintises ludiques” (p.49). La ficción no quiere engañar: las ilusiones o semblantes que produce necesariamente son sólo medios para “nous amener à entrer dans la fiction” (p. 199). Que el consumidor de ficción se *meta* en la ficción —la “inmersión ficcional”— es imprescindible para que la ficción funcione, pero es igualmente importante que *sepa* que se trata de una ficción —que “es de mentira”. El lector y el autor participan así de una “feintise partagée” (p.156): el hecho de compartir el fingimiento desactiva su poder engañoso.

Resulta curioso que Schaeffer, que pretende cuestionar la fobia anti-mimética que hemos heredado de Platón, no llegue a problematizar la pareja conceptual mimesis-ficción; reconoce la opacidad del concepto “ficción”, pero se deshace rápidamente del problema relegando esta confusión a la falta de claridad que pesa desde la antigüedad sobre el concepto de mimesis (p.61). La relación que Schaeffer suspende es entre ficción y engaño, y no, lo cual resultaría mucho más interesante, entre ficción y mimesis. La ficción sigue

---

Desde hace unos años, proliferan las ficciones de héroes y super-héroes, las series épicas. Sería interesante preguntarse porqué. Una hipótesis podría ser que esas ficciones son un desahogo para un público frustrado, en el paro, o empleado de manera precaria: una manera de compensar. Es mejor que los ciudadanos consuman este tipo de ficciones, en lugar de un cine de autor, más militante, o más intimista, que podría hacer pensar. (Esta reflexión me ha sido regalada por mi amigo Alberto Sánchez Rojo.)

siendo considerada por Schaeffer como una herramienta mimética, sólo que no engañosa: no se le puede acusar a un escritor de ficción de mentir a sus lectores, porque si bien mimetiza la realidad, les hace saber que se trata de una ficción —es un fingimiento inocente, por compartido. Pero entonces, puede que Schaeffer sea mucho más platónico de lo que pretende, no sólo porque sigue colocando la noción de mimesis en el corazón de la ficción<sup>389</sup>, sino sobre todo porque presenta la ficción bajo una luz benévola. (Es como si estuviera complaciendo a Platón, como si le dijera: no pasa nada, mientras la ficción no sea engañosa, no hay peligro, porque sólo es mimética “de mentira”).)

De ahí que el autor insista en la importancia de la honestidad moral del creador de ficción: debe dejar claro que su ficción es una ficción, y no un fingimiento serio, pues de lo contrario el lector podría tomar la ficción por realidad, lo cual podría tener consecuencias reales en la vida del lector<sup>390</sup>. Schaeffer compara el funcionamiento de la ficción al del sueño (p.172 y siguientes): en el sueño existen mecanismos inconscientes de freno que impiden que el sueño tenga consecuencias en la vida real. Esta misma función de freno lo debe cumplir “la compétence fictionnelle” para impedir que las simulaciones imaginativas contaminen las representaciones cognitivas que controlan nuestras interacciones directas con la realidad<sup>391</sup>. Las buenas intenciones del autor, su buen hacer y un buen sistema de freno garantiza la no-peligrosidad de la ficción.

Si bien Schaeffer plantea una interesante hipótesis antropológica para explicar el origen de la ficción, lo cierto es que le hace un flaco favor: la mantiene en el terreno de lo

---

389 La ficción entendida en todos sus sentidos: “En résumé: feindre qu'on est triste alors qu'on est indifférent, apprendre à parler une langue étrangère en répétant les sons émis par les locuteurs de cette langue, élaborer un schéma perceptif ou graphique qui permette de savoir “d'un coup d'œil” si un cactus donné appartient ou non à la famille des *Mammillaria*, dessiner un arbre, prendre une photographie ou encore écrire un roman journal, sont autant d'activités qui, malgré les différences qui les séparent par ailleurs, ont toutes en commun le fait que leur réalisation comporte comme condition non triviale la production d'un mimème, c'est-à-dire d'une relation de ressemblance sélective.” (Schaeffer, 1999, p. 91)

390 Según Schaeffer, las ficciones son representaciones en el sentido de “entités intentionnelles au sens où elles en valent pas pour elles-mêmes, mais sont “à propos de” quelque chose d'autre”. La posible confusión entre relato ficticio y relato verídico se explica porque, sólo existe una modalidad de representación, la referencial: no hay por un lado representaciones ficcionales y por otro representaciones referenciales (p.153). Esto quiere decir que, “du point de vue psychologique il n'existe guère de différences entre les opérations représentationnelles induites par la lecture d'un récit historique et celles induites par la lecture d'un récit fictionnel.” (p.109)

391 Aquí Schaeffer parece estar negando las influencias reales que tienen los sueños sobre la vida diurna. No me refiero especialmente a la interpretación de sueños, que no inventó Freud y que se ha convertido en una práctica “mundana”. La antropología ha contado que en muchos lugares del mundo, la vida onírica es considerada como una vida tan importante como la diurna, y que está conectada con ella: hay pueblos para los cuales en los sueños se resuelven conflictos, o se debaten asuntos importantes. La Recherche se inicia de hecho en un estado soñoliento, ¿habría podido haber Recherche sin partir de ahí? “Le dormeur “tient en cercle autour de lui le fil des heures, l'ordre des années et des mondes”; merveilleuse liberté qui ne cesse qu'au réveil, quand il est contraint de choisir suivant l'ordre du temps redéployé.” (Deleuze, PS, p. 59)

irreal, de lo “ no serio ”. Schaeffer se esfuerza más en cortar los puentes entre la ficción y la realidad, que en profundizar en las razones por las cuales se crean ficciones y se consumen ficciones. En la conclusión, sin embargo, el autor destaca un gran beneficio de la ficción : nos ayuda a gestionar nuestra relación con el mundo. Somos seres neoténicos, es decir, que no dejamos de aprender, en el sentido de que tenemos la capacidad de adaptarnos a medios muy diferentes entre sí, de ahí la complejidad de nuestra relación con el mundo. La ficción nos proporciona un terreno donde dicha relación no deja de ser “ renégociée, réparée, réadaptée, rééquilibrée ” (p.327). En pocas palabras : la ficción nos ayuda a adaptarnos mejor a la realidad<sup>392</sup>. Pero esto solo funciona bajo una condición : “ il faut qu'elle plaise ” (p.327). La ficción tiene que producir placer para funcionar. Pero, ¿qué tipo de placer ? ¿Por qué gozamos de las ficciones ? Aquí Schaeffer abre una puerta interesante, que cierra enseguida zanjando : “ il s'agit de la satisfaction esthétique ” (p. 327).

Aparentemente, Schaeffer no sostiene una postura muy diferente a la de Aristóteles. El Estagirita dedica su *Poética* a las “ reproducciones por imitación ” mediante la palabra (1447a), por lo que asume plenamente la relación entre la Poesía y la mimética. Al igual que Schaeffer, considera que el origen de la Poética es natural : por una parte, porque “ ya desde niños es connatural a los hombres el reproducir imitativamente ”, y además, “ todos [los hombres] se complacen en las reproducciones imitativas ” (1448b). Pero la razón por la cual, arguye Aristóteles, nos complacen las reproducciones imitativas, no es la satisfacción estética: “ se complacen en la contemplación de semejanzas porque, mediante tal contemplación, les sobreviene el aprender y razonar sobre qué es cada cosa ”. Aristóteles señala que, para que haya placer, es imprescindible que hayamos “ visto anteriormente ” aquello que está representado, pero la Poesía introduce un cambio : si bien representa cosas conocidas, no las representa tal y como han ocurrido. De esto último se encarga la Historia, que Aristóteles distingue de la Poesía en los siguientes términos :

De lo dicho resulta claro que no ser oficio del poeta el contar las cosas como sucedieron sino cual desearíamos hubiera sucedido, y tratar lo posible según verosimilitud o según Necesidad. Que, en efecto, no está la diferencia entre poeta e historiador en que el uno escriba con métrica y el otro sin ella [...] empero diferéncianse en que el uno dice las cosas tal como pasaron y el otro cual ojalá hubiera pasado. Y por este motive la poesía es más filosófica y esforzada empresa

---

392 El autor define nuestra condición neoténica en estos términos: “notre aptitude à faire des apprentissages nouveaux ne se perd[e] pas avec la maturation sexuelle, nous rend capable, tout notre vie durant, de nous adapter à des environnements très différents les uns des autres” (Schaeffer, 1999, p.131) – ¿está Schaeffer presentando la ficción como un recurso de la sociedad de aprendizaje?

que la historia, ya que la poesía trata sobre todo de lo universal, y la historia, por el contrario, de lo singular. Y hálase en universal cuando se dice qué cosas verosímil o necesariamente dirá o hará tal o cual por ser tal o cual, meta a que apunta la poesía, tras lo cual impone nombres a personas ; y en singular, cuando se dice qué hizo o le pasó a Alcibíades. (1451a35- 1451b10)

La Poesía no trata de reproducir la realidad tal y como es: ya se encarga la Historia de recoger los acontecimientos en su singularidad. Pero tampoco se abre aquí la posibilidad de un ejercicio ficcional *à la Lardreau* —la ficción como vía para pensar lo que no es concebible, lo que no podríamos imaginar de ninguna manera que existiera. La Poesía no reproduce la realidad, pero debe ser verosímil : las acciones mimetizadas en la Poesía son acciones que no desentonan, que están perfectamente ajustadas al carácter del personaje que las ejecuta. La Poesía no se ocupa de lo singular, pero tampoco acoge el delirio. Sin embargo, no excluyendo de la Poesía lo (verosímil) que no conviene ver, Aristóteles relega al espectador el ejercicio de la censura : una buena representación teatral nos saca la compasión, la ira, la alegría, y son esas conmociones las que nos hacen reflexionar sobre nuestras acciones, poniéndonos en el camino de “ lo conveniente ”. En el fondo, Aristóteles no se distancia tanto de Platón, y de hecho es más astuto: dejemos que los espectadores se desfoguen en el teatro (en vez de en la vida real), y de paso, aprendan a ser virtuosos. La sensación de placer que Aristóteles identifica en la recepción de ficciones es aprovechada pedagógicamente para reconducir las almas en el buen camino.

Platón imagina la llegada de un poeta que no se doblegara a la norma mimética, y reconoce el placer producido por la recepción de su arte transgresor :

Parece, pues, que si un hombre capacitado por su inteligencia para adoptar cualquier forma e imitar todas las cosas, llegara a nuestra ciudad con intención de exhibirse con sus poemas, caeríamos de rodillas ante él como ante un ser divino, admirable y seductor, pero, indicándole que ni existen entre nosotros hombres como él, ni está permitido que existan, lo reexpediríamos con destino a otra ciudad, no sin haber vertido mirra sobre su cabeza y coronado ésta de lana ; y, por lo que a nosotros nos toca, nos contentaríamos, por nuestro bien, con escuchar a otro poeta o fabulista más austero, aunque menos agradable, que no nos imitara más que lo que dicen los hombres de bien ni se saliera en su lenguaje de aquellas normas que establecimos en un principio, cuando comenzamos a educar a nuestros soldados. (Platón, 398a-b)

Los poetas que no se ciñen a “ lo que dicen los hombres de bien ” provocan un placer

al que hay que renunciar, pero, ¿de qué placer se trata? La satisfacción estética no parece peligrosa, debe de ser otra cosa. En una entrevista acerca de su ensayo *El arte de la novela*, el novelista checo Milan Kundera traza una distinción entre la novela y la historia, repitiendo así la distinción aristotélica :

En effet, il faut comprendre ce qu'est le roman. Un historien vous raconte des événements qui ont eu lieu. Par contre le crime de Raskolnikov n'a jamais vu le jour. Le roman n'examine pas la réalité, mais l'existence. Et l'existence n'est pas ce qui s'est passé, mais l'existence est le champ des possibilités humaines, tout ce que l'homme peut devenir, tout ce dont il est capable. Les romanciers dessinent *la carte de l'existence* en découvrant telle ou telle possibilité humaine. (Kundera, 2011, p.666).

¿Cual es la diferencia entre el planteamiento de Kundera y el de Aristóteles ? Literalmente, no parece que haya ninguna, pero basta con leer las novelas de Kundera para captar la diferencia abismal entre ambos planteamientos. Aristóteles concede a la Poética la función de presentarnos posibilidades dentro del régimen de lo posible, de lo que se ha concertado como posible, de lo tolerable. “ El campo de posibilidades humanas ”, podría haberlo escrito Aristóteles, pero “ todo lo que el hombre puede devenir ”, lo escribe un novelista exiliado de su país por motivos políticos sobre los cuales no deja de ironizar en sus obras, a través de personajes excéntricos y de historias que rozan el surrealismo. La novela explora las posibilidades de la existencia que no están incluidas en la lista de las posibilidades posibles, o tolerables. No preexisten en ninguna parte, sino que son creadas (“ todo lo que el hombre puede *devenir* ”) : “ Chez Kafka, tout cela est clair : le monde kafkaïen ne ressemble à aucune réalité connue : il est une *possibilité extrême et non réalisée* du monde humaine ” (p.666). Y esta creación de posibilidad extrema produce, tanto en el alma del creador de ficción, como en la del receptor que asiste al espectáculo, el placer que siente quien palpa por fin una línea de fuga, un poco de aire.

Nos acordamos de los cineastas Jean-Luc y Pierre Dardenne, naufragados del documental, que buscaron en el cine de ficción un poco de aire. Pero no buscaron un “ refugio ”, un terreno condescendentemente aristotélico donde poder desfogarse: la ficción les permitió movimientos que el documental, género *a priori* más pegado a la realidad, no les dejaba hacer (querían grabar el crimen, posibilidad que no les ofrecía el documental; tampoco la ficción, pero en ella pudieron experimentar con esa imposibilidad de grabar). Pasar por lo irreal para obtener un máximo de realidad, en palabras de



Agamben ; pasar por la ficción para agujerear lo real, según los Dardenne; o, por decirlo con Lardreau : lo que no se puede decir, lo decimos ; lo que no se puede hacer, lo hacemos ; lo que no se puede grabar, lo grabamos. Crear posibles a partir de imposibles.

A lo largo de estas líneas, estamos tratando de poner en cuestión la división de lo sensible entre la ficción y la realidad. No nos estamos inventando nada (aunque sí puede que estemos ficcionando) : algo bulle bajo toda división, y lo que tratamos de hacer aquí es poner en evidencia la efervescencia de este asunto. La división entre la ficción y la realidad es un divorcio, fruto de una orden de alejamiento que se le impone a la ficción, acusada de preñar la realidad de posibilidades a sus espaldas. Una forma de neutralizar el poder de la ficción es medirla con una vara como la de la verdad : ¿Es falsa la ficción ?, ¿Hay verdad en la ficción ?, ¿Hay verdades de la ficción ? Éstas son preguntas excelentes si lo que se busca es alejarnos de lo más interesante. Esa otra vía, muy explotada por la filosofía contemporánea del lenguaje, que consiste en presentar la ficción como neutra, en el sentido de que no pretende afirmar nada de la realidad (Searle, 1975), es otra manera de neutralizar el poder de la ficción. La verdad o falsedad de una ficción no dice nada acerca de su poder sobre lo real, poder que tiene, y que hace de ella todo menos ser neutral.

El 13 de diciembre del año 2006, la programación de la primera cadena nacional belga se interrumpió, dejando paso al presentador habitual del telediario de la noche, visiblemente excitado por la tamaña noticia que comunicaba: Bélgica se acaba de separar. Como suele pasar con este tipo de acontecimientos, la pantalla se convierte en el anuncio de la noticia repetido en bucle, interrumpido y confirmado por nuevas informaciones, primeros análisis políticos hechas por expertos que acuden al plató, conexiones en directo con enviados especiales y corresponsales. Flandres por un lado, Walonia por otro : es real, está pasando. Al cabo de aproximadamente una hora y media, aparece el subtítulo : “ Ceci est une fiction ”<sup>393</sup>.

La cadena explicó sus razones : la separación de Bélgica es un tema extremadamente delicado, y discutido hasta la saciedad, pero quizás los belgas no se estén dando cuenta de las consecuencias reales de la separación de Bélgica. Este programa especial fue ideado como experimento : se trataba de poner a prueba a la ciudadanía. El experimento fue duramente criticado por algunos sectores de la sociedad, alegando que se trataba de un gesto absolutamente irresponsable: esto de engañar a todo un país no se hace. Pero la gracia del experimento estriba precisamente en el engaño : había que engañar a los

---

393 Este experimento es una docu-ficción de Philippe Dutilleul titulada *Bye Bye Belgium* (2013).

telespectadores para ver qué se movía realmente dentro de ellos. El equipo que está detrás del programa hizo un experimento *à la Tournier* : asumió plenamente el problema planteado por los políticos, hasta tal punto de desarrollar sus consecuencias reales. Para eso, había que fingir, había que engañar —algo que a Schaeffer le habrá parecido insostenible.

Nos acordamos de las palabras de Deleuze : “ Il faudrait arriver à raconter un livre réel de la philosophie passée comme si c'était un livre imaginaire et feint. (DR, p.4) ” ¿Es que Deleuze pretende engañarnos ? Según el planteamiento de Schaeffer, no, porque anunciar el fingimiento es ya instalarse en el juego del fingimiento compartido, de la ficción lúdica. Pero, para empezar, Deleuze no está anunciando nada : habla de los libros de filosofía en general, no se refiere explícitamente al suyo ; además, todavía no hemos pasado del prólogo, pero si Deleuze llegara a fingir, probablemente no aclararía en una nota a pie de página que “ Ceci est une fiction ”. Pero, sobre todo, ¿qué sentido tendría una ficción lúdica aquí ? Dibujar a Hegel con barba, escribir la *Ética* de Spinoza *à la Pierre Ménard*: Deleuze no puede estar proponiendo eso “ pour le plaisir ”, no olvidemos que está buscando nada menos que nuevos medios de expresión para la filosofía.

Schaeffer cuenta una historia muy curiosa acerca de Wolfgang Hildesheimer (1999, pp.133-136). Hildesheimer escribió en el año 1977 una biografía sobre Mozart, titulada *Mozart* ; cuatro años más tarde, publicó *Marbot. Eine biographie* (*Marbot. Una biografía*) Se trata de la biografía intelectual de un crítico de arte inglés, Sir Andrew Marbot, nacido en 1801 y muerto en el 1830. Cuando el autor empezó a recibir elogios por haber rescatado una figura histórica tan fascinante, tuvo que aclarar que su biografía era una ficción. Schaeffer traduce un pasaje de una conferencia que pronunció Hildesheimer a propósito de su *Marbot*, en el que viene a decir que si tantos lectores y críticos cayeron en la trampa de su fingimiento (*Täuschung*), lo único que podía decir es que no era culpa suya. Su intención, dice, fue la “ de dar vida a Marbot ”, pero no quería engañar. Había pocos indicios, pero los había : por ejemplo, el índice de personas reales relacionados con Marbot, al final del libro ; hubiese bastado consultar la *Encyclopaedia Britannica*, la autobiografía de Berlioz, entre otras muchas fuentes, para comprobar que Marbot era un personaje ficticio. Schaeffer interpreta el caso Marbot como una ficción fallida : “Le récit de Hildesheimer n'est pas une fiction qui a réussi à déstabiliser les frontières du “réel” et du fictionnel, mais une œuvre narrative qui a échoué à accéder au statut de fiction.” (p. 146) El caso Marbot reafirma su tesis: no basta con la (buena) intención del autor, sino que el autor tiene que dejar claro que se trata de una ficción.

Me parece que se trata de una lectura muy ingenua del caso Marbot : Schaeffer cae en el mismo error que el público: interpreta literalmente las palabras de Hildesheimer, impasible a la doblez de su discurso. Sin embargo, Hildesheimer dice que lo que quiso fue “dar vida a Marbot” en una “Täuschung”, que Schaeffer traduce por fingimiento, pero que también quiere decir “engaño” o “confusión”. Los indicios que el autor deja a disposición del lector para un desenmascaramiento pasan fácilmente desapercibidos, y además, gracias a su biografía *real* sobre Mozart, el público ya lo tiene encasillado como biógrafo: en estas condiciones es muy fácil que el público se engañe. ¿No resulta filosóficamente más interesante suponer que Hildesheimer quiso hacer un experimento, en vez de interpretar que no le salió bien la ficción? Hildesheimer consiguió lo que quiso: dió vida a Marbot, lo cual no hubiera sido posible si el público no hubiera caído en la trampa.

Por si cabe alguna duda, basta investigar un poco la obra del escritor alemán para constatar que la falsedad como tema y práctica es esencial en la misma<sup>394</sup>, lo cual convierte a Hildesheimer en un biógrafo al menos tan atípico como lo es Symons, el autor de *En busca del barón Corvo*. Pero imaginemos que Schaeffer tiene razón, y que Hildesheimer no quería engañar: para nosotros, que tratamos de hacer filosofía, la gracia no está en analizar qué debería haber hecho el autor para evitar la confusión entre biografía ficticia y real, sino en observar y asumir las consecuencias reales de su propuesta. Lo que muestra el caso Marbot es que las obras escapan totalmente de las manos de sus autores —*Funny Games* deja de ser de Michael Haneke una vez proyectada en la pantalla del cine. Las intuiciones que dan vida a las palabras, o los determinados usos para los cuales tal o cual objeto ha sido creado no están *encarnados* en la obra, como si no se pudieran distinguir de la misma, sino que insisten en ella como fantasmas. Hacemos como si no hubiera distancia entre las palabras y las cosas, entre las cosas y sus usos, y sin embargo nos aprovechamos de esta brecha, rellenándola a nuestra conveniencia:

El intelecto, como medio de conservación del individuo, desarrolla sus fuerzas principales fingiendo [Verstellung<sup>395</sup>], puesto que éste es el medio merced al cual sobreviven los individuos débiles y poco robustos, como aquellos a quienes les ha sido negado servirse, en la lucha por la existencia, de cuernos, o de la afilada dentadura del animal de rapiña. (Nietzsche, 1994, p.18)

---

394 Véase el excelente artículo de Julia Abramson, “Hildesheimer’s art of literary mystification” (2004), especialmente centrado en el caso Marbot.

395 “Rer—” indica literalmente cambiar, y “Stellung” es el sitio, la posición; “Verstellen” es hacer “como si”, pretender.

Nuestro lenguaje es un “ gran columbarium de los conceptos, necrópolis de las intuiciones” (p.33) : es un conjunto de metáforas que en su día se enraizaron en lo real, pero que circulan muertas. A eso es a lo que llamamos verdad :

Qué es entonces la verdad ? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes ; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son ; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal. (Nietzsche, 1994, p.25)

Eso que llamamos “ verdad ” es la ficción con la que convivimos, que conocemos tan bien que nos hemos olvidado de que es ficción —olvido que nos conviene. Sin embargo, no podemos dejar de ficcionar, es una posibilidad inherente al lenguaje :

Autrement dit, la signification n'a pas par elle-même de portée existentielle : nous pouvons signifier sans contradiction le fictif, précisément parce que la signification des noms ne préjuge pas l'existence ou l'inexistence des choses. (Aubenque, 2013, p.110)

Si la biografía de Marbot ha de ser catalogada como biografía ficticia o verdadera es lo de menos; lo realmente interesante es la ambigüedad. De hecho, *Marbot. Una biografía* sigue pudiendo encontrarse en la sección “ biografía ” de algunas librerías. Lo que pone de manifiesto el experimento Marbot es la trampa permanente en la que vivimos los hablantes, una trampa inevitable, inherente al lenguaje, que tiene el poder de decir lo que no es. Pero que el hecho de que el lenguaje pueda decir lo que no existe, es decir, que el lenguaje sea ficción, no sólo se traduce en la función cadaverizante del lenguaje desenmascarada por Nietzsche, el desvanecimiento de la intuición que en su día empujó la palabra. Antes de convertirse en cadáver, la metáfora estaba viva, empujando dentro de lo real, preñando la realidad de otras posibilidades.

En *Empirismo y subjetividad*, Deleuze muestra cómo la ficción sostiene toda la filosofía de Hume. La gran pregunta de Hume es, según Deleuze, la génesis del sujeto ; en todas sus vertientes —epistemológica, moral, política—, el sujeto es una construcción ficticia:

Du donné, j'infère l'existence d'autre chose qui n'est pas donné: je crois. César est mort, ou Rome a existé, le soleil se lèvera, et le pain nourrit. Dans la même opération, en même

temps, je juge et je me pose comme sujet: en dépassant le donné. J'affirme plus que je ne sais. (Deleuze, ES, p. 90)

Hablar es afirmar más de lo que uno sabe, y por eso, en el sistema epistemológico humeano, a las primeras impresiones suceden las relaciones de ideas, mediante fingimiento: “ [...] les impressions ne se contentent pas de forcer les relations, elles les feignent, elles les fabriquent au gré des rencontres. ” (p. 146). Para Hume, la ficción es absolutamente constitutiva del sujeto y conforma todas las producciones que de él derivan : sin ficción, no habría ni moral, ni conocimiento, ni política. Y es que la ficción, antes de convertirse en un género literario donde poder marginar productos como la biografía de Margot, nos brinda ante todo la ocasión de volver a abrir la brecha entre la realidad y el pensamiento, entre las cosas y las palabras. La ficción es ese lugar que señalaba Lardreau y que destacaba Agamben, en el que nos hacemos cargo de la contingencia, es decir, que las cosas podrían ser de otra manera, de una manera que no nos imaginamos, que no está en la lista de las cosas posibles. En esa brecha es donde se pueden deshacer las metáforas muertas y volver a crear nuevas uniones entre las palabras y las cosas que empujen dentro de la realidad.

En la segunda parte de *Verdad y mentira en sentido extra-moral*, Nietzsche aboga por este segundo uso del fingimiento : el hombre de ciencia, el filósofo, fingen cadaverizando las intuiciones; pero el artista finge deshaciendo toda la pirámide conceptual : “poseído de placer creador, arroja las metáforas sin orden alguno y remueve los mojonos de las abstracciones” (1994, p.35). En el fondo, este segundo uso de la ficción fue el primero, y ha sido relegado al olvido mediante la cristalización de las metáforas. El lenguaje como ficción, en su movimiento genuino, crea realidad, y para volver a ello, el artista :

habla en metáforas rigurosamente prohibidas o mediante concatenaciones conceptuales jamás oídas, para corresponder de un modo creador, aunque solo sea mediante la destrucción y el escarnio de los antiguos límites conceptuales, a la impresión de la poderosa intuición actual (p.36-37).

Nuestra sospecha es que la ficción se ha reducido a un género literario de segundo rango precisamente para poder desactivar este poder de creación (que siempre opera mediante la descreación, por lo tanto que destruye lo asentado para poder hacerse un sitio en la realidad). Si la ficción se reduce a un pasatiempos ocioso, se le quita seriedad: es cierto que, como subraya Schaeffer, la literatura y la pintura son toleradas, tienen su estatus propio, pero su sitio está en las clases de literatura, o en los museos. Reivindicar que la

filosofía se alimente de la ficción, como parecen hacerlo Agamben y Deleuze, podría ser un gesto reparador, o potenciador: se trata de volver a darle a la ficción el potencial que tenía.

Según la etimología, “Ficción” proviene del latín “fictum”, derivado de “fingo”, que originalmente quiere decir “modelar en arcilla” (Segura, 2010). Más tarde se extendió a “formar toda materia plástica, por ejemplo formar la masa”. La ficción remite etimológicamente a un gesto que consiste en convertir algo en otra cosa. Solo mucho más tarde aparece el sentido de “ilusión”, “invención” o incluso “mentira”. Este desplazamiento lingüístico es revelador: el gesto de transformar algo en otra cosa se reduce a una mentira. A partir de ahí, los relatos son divididos en verdaderos y ficticios, serios y no serios, y nos olvidamos de que hablar es esencialmente fingir, y por lo tanto explorar la existencia en todas sus posibilidades. Deberíamos sospechar de tan tajantes divisiones dentro de los discursos, que además son demasiado recientes como para que nos las tomemos tan en serio <sup>396</sup>. Todo discurso es ficticio, en el sentido de que hablar no es nunca solo hablar, sino hacer, en un gesto que retoma lo existente para empujar el por-venir dentro de lo real.

La verdad expresada es, ontológica y lógicamente, “ ficción verdadera ”, donde la etimología de ficción nos remite de forma inmediata a la de “ hacer ”. [...] Creo que esta capacidad para decirlo y no decirlo todo, para construir y deconstruir espacio y tiempos, engendrar y decir contrafácticos [...] hace hombre al hombre. Más precisamente, de todas las herramientas evolutivas hacia la supervivencia, la que considero más importante es la habilidad para utilizar los tiempos futuros del verbo [...]. (Steiner, 1991, p. 75)

Intuíamos que el recurso a determinadas obras catalogadas como ficción en los prólogos de *Diferencia y Repetición* y *Estancias* iba más allá del género literario, aún teniendo que ver con él. Y es que la ficción ejerce un cierto poder sobre lo real: lo hace diverger. La ficción no proviene de la nada, de una idea desencarnada: al contrario, parte de lo que ya existe y lo prolonga en un movimiento real. La pedagogía ordenadora que

---

396 En *Love's knowledge: essays on philosophy and literature* (1992), Martha Nussbaum explica lo sorprendida e inconfortable que se sintió cuando se dio cuenta de que la literatura no era tomada en serio por los filósofos académicos. Cuando estudiaba en la escuela, no tenía una materia llamada “Filosofía”: estaba acostumbrada a tratar lo que llamaríamos preguntas filosóficas leyendo literatura. Pensó que los griegos también hubieran encontrado esta división completamente absurda: “For [them], there were not two separate sets of questions in the area of human choice and action, [...] to be studied and written about by mutually detached colleagues in different departments” (p.15). Si la filosofía pretende decir verdades acerca de la vida humana, debe dejar un sitio a la literatura: “It is, in fact, just this that we wish to preserve and to bring into Philosophy —which means, for us, just the pursuit of truth, and which therefore must become various and mysterious and unsystematic if, and insofar as, the truth is so. The very qualities that make the novels so unlike dogmatic abstract treatises are, for us, the source of their philosophical interest.”(p. 29)

simpatiza con el Platón de la *República* ha pervertido el poder de la ficción : la utiliza para hacerla converger con un proyecto, con una determinada imagen que tiene que llamar verdadera, aunque está en el terreno del deber ser. El movimiento que hemos tratado de rescatar aquí es divergente : partir de la realidad para hacerla bifurcar en posibilidades extremas (en vez de: llegar a la realidad deseada haciendo converger un relato ideológico con ella.) Veremos que el sentido que Deleuze le da a la ficción en tanto que medio de expresión filosófico tiene que ver con ese sentido primario de divergencia que habita el gesto de “ hacer algo de la arcilla ”. Habrá que ver qué es, en el caso del aprendizaje de la filosofía, esa arcilla, en qué se convierte y mediante qué suerte de hacer.

## **Hacer filosofía “en nombre propio”: a propósito de *Diferencia y Repetición***

Lo que tratamos de averiguar en este ensayo es cuándo acaba un aprendizaje filosófico. En esta sección, volvemos a *Diferencia y Repetición*, *chef d'œuvre* filosófico, es decir, una obra “de pasaje”: en ella, Deleuze pasa de aprendiz-de-filósofo a filósofo, de comentarista a filósofo, de hacer historia de la filosofía a hacer filosofía en nombre propio. En el prólogo, hemos visto que Deleuze se refiere en varias ocasiones a la ficción como un estilo de escritura filosófica. Cuando declara que el libro de filosofía debería ser en parte novela policíaca, en parte ciencia-ficción, se inscribe en la estela del proyecto nietzscheano de buscar nuevos medios de expresión para la filosofía:

La recherche de nouveaux moyens d'expression philosophiques fut inaugurée par Nietzsche, et doit être aujourd'hui poursuivie en rapport avec le renouvellement de certains autres arts, par exemple le théâtre ou le cinéma. (Deleuze, DR, p.4)

Además, refiriéndose al Pierre Ménard de Borges, afirma que hacer filosofía es producir el doble de un libro de filosofía ya existente. Lo que nos preguntamos ahora es: ¿en qué puede contribuir la ficción, entendida en estos términos, a la renovación de medios de expresión filosóficos? En la sección anterior, hemos tratado de profundizar en este concepto de ficción, y nos hemos encontrado con que, más acá del sentido de ficción como género literario, la ficción permite agujerear la realidad, preñándola de nuevas posibilidades. Teniendo en cuenta que es el *aprendiz* Deleuze quien apuesta por una renovación de medios de expresión filosóficos en términos de ficción, también nos

preguntamos si la ficción desempeña un papel en el aprendizaje de la filosofía. Pero primero, tendremos que pasar del prólogo y sumergirnos en *Diferencia y Repetición* para ver qué deviene la ficción en el cuerpo del texto.

### ***Una presentación de Diferencia y Repetición***

A continuación, haré una tentativa de presentación de *Diferencia y Repetición*. Presentar no es “resumir”: se presenta a alguien o a algo con el que se tiene una cierta intimidad; de hecho, hay presentaciones que marcan en la vida de alguien —presentar a los padres y al novio. Resumir, al contrario, puede hacerse desde cierta distancia, habiendo echado vistazos estratégicos; el Currículum Vitae es un resumen —de hecho se dice “résumé” en inglés de Estados Unidos— de la vida de alguien. *Diferencia y Repetición* no es, para mí, un libro entre otros, sin más: no puedo sino presentarlo, con todos los riesgos que conlleva esta maniobra.

La arquitectura del libro se desprende del movimiento anunciado en el prólogo, que ya conocemos: la diferencia y la repetición no han sido todavía pensadas en sí mismas, debido a que la filosofía no se ha puesto a su altura; para pensarlas bien, es menester buscar una manera más adecuada de tratarlas. Después del prólogo, sigue una introducción, “Repetición y diferencia” —nótese la inversión con respecto del título del libro—, en la que Deleuze localiza los errores del planteamiento corriente de la repetición y la diferencia. Dichos errores seguirán siendo un lastre mientras no empecemos a pensar por separado la repetición y la diferencia; y esto es exactamente lo que se propone Deleuze, de ahí los dos capítulos siguientes: “La diferencia en sí misma” y “La repetición para sí-misma” —aquí sí, tratadas en el orden del título de la obra.

La operación que efectúa Deleuze en ambos capítulos es básicamente la misma: parte del concepto en cuestión tal y como se suele entender —en el primero, la diferencia, en el segundo, la repetición—, hasta que acaba desplazándolo; tanto la diferencia como la repetición acaban en otro lugar —un lugar sorprendente— al final de cada capítulo. La diferencia suele entenderse como diferencia entre dos objetos repetidos, pero si pensamos la diferencia al margen de la repetición de lo mismo, constatamos que la diferencia no es otra cosa que el ser: el ser es diferencia, diferencia interna (no externa, entre dos objetos), vida que empuja dentro de lo real. La repetición suele ser concebida como la repetición de lo mismo, pero si el ser es diferencia, la repetición ya no puede ser repetición de lo mismo,



sino aquello que hace volver el ser como diferencia, una versión muy particular del eterno retorno nietzscheano en la que lo que vuelve no es “lo mismo” sino el ser en todas sus combinaciones posibles. Deleuze vuelve a pensar juntas la diferencia y la repetición al final de ambos capítulos, haciendo efectuar al pensamiento un giro que él llama “renversement du platonisme”, propedéutica de una propuesta ontológica que no llegará hasta los capítulos IV y V. Por lo tanto, hasta aquí, Deleuze efectúa la primera parte del proyecto: desertar la forma de pensamiento que nos impedía pensar la diferencia y la repetición en sí mismas. (En realidad, a lo que Deleuze llega es a la diferencia siendo repetición, o a la repetición como diferencia: el lugar sorprendente en el que acaban ambos conceptos es la indistinción.)

El capítulo III se titula “La imagen del pensamiento”. Esta expresión ya encabezaba un capítulo de *Proust y los signos* y otro de *Nietzsche y la filosofía*: es una constante en Deleuze, sobre todo en esta época de su trayectoria, en la que el aprendiz de filósofo está buscando activamente un medio de expresión para hacer filosofía<sup>397</sup>. Algunos, incluyendo al propio Deleuze, piensan que se trata del capítulo más importante de *Diferencia y Repetición*<sup>398</sup>:

Une nouvelle image de la pensée, ou plutôt une libération de la pensée par rapport aux images qui l'emprisonnent, c'est ce que j'avais déjà cherché chez Proust. Mais là, dans *Différence et Répétition*, cette recherche devient autonome, et devient la condition pour la découverte de deux concepts. Aussi est-ce le chapitre III qui me paraît maintenant le plus nécessaire et le plus concret [...]. (Deleuze, 2RF, p.283)

Este capítulo es probablemente el “más accesible”, y de hecho, la lectura podría empezar por ahí —recordamos que él mismo plantea, al comenzar el prólogo, la posibilidad de empezar a leer las conclusiones y acabar con el prólogo<sup>399</sup>. De hecho, lo que este

---

397 “ Toda la obra de Deleuze que va desde Empirismo y subjetividad (1953) hasta *Diferencia y repetición* (1969) es un largo y complejo camino preparatorio, un verdadero “ discurso del método ” en el que se diseña una —otra— imagen del ser y del pensamiento dirigida al objetivo de elaborar esos “ nuevos ” conceptos que nos pongan en condiciones de pensar a la altura de nuestros tiempos. ” (Pardo, 2014, p. 178)

398 Es la opinión de Sébastien Charbonnier, cuyo libro *Deleuze Pédagogue. La fonction transcendente de l'apprentissage et du problème* (2009) desarrolla el capítulo III de *Diferencia y Repetición*: “Néanmoins, l'enquête de ce livre n'est pas une synthèse thématique. Il ne s'agit pas d'un exposé sur “Deleuze et l'enseignement”. Quel est alors le fil de cette enquête? La réflexion prend pour cadre le très important chapitre trois de *Différence et Répétition*, consacré à l' “Image de la pensée”. Deleuze y expose huit postulats de l'image dogmatique de la pensée. C'est un moment important qui fournit les principaux thèmes deleuziens féconds pour une réflexion sur l'enseignement de la philosophie [...]” (p.12)

399 “On dit souvent que les préfaces ne doivent être lues qu'à la fin. Inversement, les conclusions doivent être lues d'abord: c'est vrai de notre livre, où la conclusion pourrait rendre inutile la lecture du reste.” (Deleuze, DR, p.1)

capítulo cuestiona es la idea del comienzo en filosofía: Deleuze argumenta que no hay comienzos puros, porque siempre se parte de una imagen (prefilosófica) que conduce el pensamiento por determinados senderos, que este capítulo explicita en ocho postulados. Para empezar, pensar es reconocer, o sea, un acto notarial que testifica lo que hay, lo conocido. Lo conocido es lo que cae bajo el sentido común, es decir, el acuerdo entre facultades: así lo sentido (por un lado), lo imaginado (por otro), lo recordado (por otro lado) remitiría al mismo objeto; un mismo objeto que se puede representar. El problema es que esta imagen del pensamiento no acoge la novedad, y sin embargo pensar es un movimiento que se inicia cuando un signo, es decir, algo irreconocible, nos ha percutado. Esta imagen del pensamiento está impermeabilizada a los signos: reparte el ser en categorías modélicas que albergan objetos que se repiten y cuyas diferencias son externas e insignificantes. (Pensemos en el funcionamiento de una máquina industrial: el ser es arrojado en la cinta transportadora que lo divide, destinándolo a trayectorias distintas según su forma de encajar en tal o cual engranaje. Lo que no acaba de encajar es expulsado de la cinta.) Esta forma de pensar se ajusta como un guante a nuestra vida moderna:

Notre vie moderne est telle que, nous trouvant devant les répétitions les plus mécaniques, les plus stéréotypées, hors de nous et en nous, nous ne cessons d'en extraire de petites différences, variantes et modifications. (DR, p.2)

La repetición es considerada como repetición de lo mismo, de un modelo, un “original”: es el sistema de copias. Hegel ofrece una explicación para entender el origen de la diversidad de modelos: si la diferencia entre dos cosas es grande, entonces la segunda se determina por oposición a la primera y puede erigirse a su vez en modelo de otras copias; si la diferencia es pequeña, se ignora, incluso sencillamente, no se ve. Si no es lo suficientemente pequeña para ignorarla, ni lo suficientemente grande para convertirse en otra cosa, entonces siempre se podrá achacar la diferencia a una copia que ha salido mal, un defecto de fabricación. Pero esta imagen del pensamiento no permite profundizar en la lógica del ser: se limita a su representación, cancelando así el movimiento de la vida, la génesis. La vida nada sabe de modelos ni de categorías cuando empuja en la realidad para hacerse un sitio<sup>400</sup>. Nosotros solo nos quedamos con la lista, los guiones, las flechas y las

---

400 Estando en plena redacción de la presente sección, hago un taller corporal con la bailarina Sonia Sampayo, titulado “las espirales del cuerpo”, que resultar tener una resonancia muy honda con las tesis de *Diferencia y Repetición*. El objetivo de este taller es volver a conectar con el movimiento de la vida, cuya figura geométrica es la espiral. Estamos acostumbrados a las coordenadas cartesianas, el eje vertical y horizontal, pero el movimiento genuino se efectúa en espiral para poder abarcar las tres dimensiones: el movimiento no sigue una línea recta, como si ya supiera el movimiento hacia donde va al iniciarse. Si abrimos un manual de anatomía, vemos que los músculos empiezan en una parte del cuerpo, para acabar

casillas que organizan la realidad, dejando fuera todo lo que no cabe en el dibujo. El esfuerzo de Deleuze consiste en salir de la representación del ser para colarse en su movimiento real: la vida. Dicho movimiento está ya siempre iniciado, uno se encuentra en él: no hay comienzos puros en filosofía, como tampoco los hay en la vida, y por lo tanto tampoco en *Diferencia y Repetición*: “il n'y a pas de point de départ donné dans l'œuvre” (Boutin, 1999, p.119). Para poder sumergirse en la ola del devenir, hay que perseguir “la pensée qui naît dans la pensée, l'acte de penser engendré dans sa génitalité [...] la pensée sans image” (DR, p. 217). Deleuze cierra este capítulo con una pregunta que abre la segunda parte de *Diferencia y Repetición*: “Mais qu'est-ce qu'une telle pensée, et son processus dans le monde?”.

En esta pregunta, ser y pensar están íntimamente vinculados. No hay, por un lado el pensar, y por otro el ser: esta escisión también es producto de la imagen del pensamiento según la cual pensar es reconocer el ser y representarlo, desde fuera del ser: “Tout corps, toute chose pense et est une pensée” (DR, p. 327). Pero hay que crear el desierto en el pensamiento (Ingala, 2012) para poder acceder prácticamente a esta propuesta ontológica. En la primera parte de *Diferencia y Repetición*, lo que hace Deleuze es preparar el terreno para poder entender dicha propuesta, que desarrollará en los capítulos IV y V. La propuesta ontológica de Deleuze ya no gira en torno al ser, sino en torno al devenir. La diferencia parece mínima, y sin embargo no podría ser mayor: el verbo “ser” pide un complemento, una definición, un término. Uno es... algo. Mientras que algo deviene siempre en dos sentidos a la vez, como Alicia deviene más grande de lo que era, y más pequeña de lo que será (Deleuze, LS). El devenir avanza ciego, no tiene como meta ningún modelo, es el “élan vital” de Bergson, pura vida que estalla<sup>401</sup>. En una configuración de lo real, un estado

---

en la otra —de la posterior a la anterior, o al revés—: tienden a la espiral. Si no fuera así, no podríamos movernos. Si observamos un hueso, de pollo por ejemplo, vemos esas espirales, que son la traza de cómo el movimiento se generó. La espiral tiene un punto de partida, pero no tiene un punto de llegada, y en su trayectoria recoge momentos anteriores, abarcándolos en un movimiento cada vez más grande (repitiendo, con diferencia).

Este taller está pensado sobre todo para aprendices de bailarín, que antes de ser conscientes del movimiento desde su génesis, suelen obcecarse con modelos y patrones que deben alcanzar. Es muy típico que un aprendiz de bailarín repita exactamente el mismo ejercicio, sin introducir ninguna diferencia, y así, cuando cree mejorar, lo que hace es encasillarse en un patrón. Integrar la figura de la espiral en el aprendizaje significa volver a conectar con la esencia del movimiento, que no se define por el punto de llegada, siempre desconocido, sino por una fuerza que empuja dentro de lo real, preñándose de momentos anteriores, y ampliándose sobre esta base. Sonia no tiene publicado ningún texto sobre este asunto, comparte su sabiduría en talleres vivenciales. Sin embargo, el espíritu de las espirales del cuerpo se palpa en su excelente libro *Estiramientos y conciencia corporal para el movimiento* (2008).

401 Hay una imagen que me ayuda a pensar el devenir: alguien que está detrás de una puerta, empujando con todas sus fuerzas para abrir, gimiendo, cogiendo carrerilla, sudando la gota gorda. Toda su energía está concentrada en traspasar la puerta. Le cuesta muchísimo, hasta que la puerta se abre y su cuerpo sale disparado. Por la fuerza con la que se proyecta su cuerpo, la persona se despeina, cae, o grita; acabará

de cosas, nace algo que empuja hacia otra nueva configuración de lo real, todavía por venir, que queda por hacer(se): el devenir es el lugar de las transiciones, y la conexión entre el capítulo IV y el V.

El capítulo IV, “Síntesis ideal de la diferencia”, cuenta la vida que bulle debajo de las cosas que percibimos en su extensión y cualidad, aptas para ser representadas por nuestros ojos calculadores. Bajo las cosas hay lo que Deleuze llama “dinamismos espacio-temporales”, donde todavía no hay ni extensión ni forma. Es el terreno de lo virtual, de las ideas: las ideas no son para Deleuze entidades mentales abstractas sino la estructura profunda, problemática, de la realidad. El capítulo V, “Síntesis asimétrica de lo sensible”, rinde cuenta de la actualización de lo virtual —traducido al lenguaje de *Diferencia y Repetición*: el paso de la idea a la intensidad. Entramos en el terreno de lo sensible, en el que la diferencia ya presente en lo virtual (pues el ser es diferencia) vuelve a diferenciarse. Pero la diferencia no se “realiza”, sino que se “actualiza”: lo virtual, la diferencia, se actualiza por diferenciación, es decir, que lo actualizado no se parece a —aunque procede de— lo virtual, mientras que lo real sí se parece a lo virtual<sup>402</sup>. La vida no entiende de modelos cuando empuja dentro de lo real: “le monde entier est un œuf” (DR, p.279); los primeros movimientos del huevo no se ejecutan un sentido determinado, de lo posible a lo real, sino que se efectúan en muchos sentidos a la vez, locura del devenir. Lo virtual no desaparece en su actualización, porque es la estructura del ser, a la que podemos acceder mediante el pensamiento y que siempre es susceptible de actualizarse, es decir, de devenir, en otros sentidos<sup>403</sup>.

---

chocando contra algo y sólo entonces se levantará, colocará su ropa, su pelo. Hay otra persona en esa habitación, de espaldas, y cuando se gire, sólo verá que alguien ha entrado por la puerta. Y lo que verá es alguien bien colocado, presentable, no lo que era hace unos segundos, un huracán, una ola, una espiral.

402 Para “diferenciar” los dos movimientos, el devenir dentro de lo virtual y la actualización de lo virtual, Deleuze recurre a los términos “différentiation” y “différenciation”: “La notion de différent/ciation n'exprime pas seulement un complexe mathématique-biologique, mais la condition même de toute cosmologie, comme des deux moitiés de l'objet. La différentiation exprime la nature d'un fond pré-individuel, qui ne se réduit nullement à un universel abstrait, mais qui comporte des rapports et des singularités caractérisant les multiplicités virtuelles ou Idées. La différenciation exprime l'actualisation de ces rapports et singularités dans des qualités et des étendues, des espèces et des parties comme objets de la représentation.” (ID, p. 143) Lo importante es preservar la diferenciación dentro de lo virtual, para evitar reducir lo virtual a una materia indiferenciada, indeterminada. El ser es diferencia, y lo es también en su virtualidad. (Si no fuera así, entonces caeríamos otra vez en la ilusión de los comienzos puros, sin embargo siempre nos encontramos en algo que ya está empezado, con sus singularidades.)

403 Cómo la idea se actualiza, el pasaje de lo virtual a lo actual, es una cuestión compleja. Contrariamente al camino de lo posible a lo real, la actualización no se efectúa voluntariamente, con un programa en mano. Tres factores son los que permiten pasar de lo virtual a lo actual: los dinamismos espacio-temporales se producen en un campo intensivo, en el que ya están distribuidas las diferencias en series; las diferencias de intensidad entran en comunicación mediante lo que Deleuze llama “precursor sombrío”, instancia que actúa como diferenciante disfrazándose y desplazándose perpetuamente en las series; además, los dinamismos están asociados a un sujeto que los soporta, y por lo tanto que no puede ser sino un sujeto larvario, embrión atravesado por movimientos que lo fuerzan. Para profundizar en estas cuestiones, véase

En la conclusión, Deleuze retoma el movimiento efectuado a lo largo de su libro, que ha consistido en sacar la repetición y la diferencia de la representación para captar su potencial ontológico. Deleuze perfila su propuesta: se trata de una ontología basada en la univocidad del ser, es decir, un ser en el que no reina ninguna jerarquía de formas. Reino de la inmanencia, en el que ser y pensar están ingualados, influyendo el uno sobre el otro. (Aquí resuena la tríada ser-conocer-hacer, con la que nos encontramos en el ensayo de los signos a propósito de Spinoza-Deleuze).

A continuación, trataré de esclarecer algunas cuestiones, previo (breve) repaso de la arquitectura de *Diferencia y Repetición*. La primera parte, desde el prólogo hasta el capítulo II, es propedéutica: prepara el terreno, tratando de liberar el pensamiento de la imagen que lo fagocita, y que le impide pensar la repetición y la diferencia en sí mismas. Pero el pensamiento no “comienza desde cero”: si bien ha quedado más libre para pensar, no “empieza nada”, pues pensar es encontrarse ya “siendo”, o más bien, “deviniendo”, inmerso en el movimiento real de la vida. Una vez liberado de las categorías modélicas que le obligaban a seccionar el ser como si fuera una materia inerte e indiferenciada, el pensamiento se encuentra de golpe “dentro” del movimiento que estaba acostumbrado a considerar —a representar— desde fuera: es lo que tratan de contar los capítulos IV y V. El ser es diferencia, es vida que empuja dentro de lo real sin caminar hacia una forma definida, y la diferencia vuelve por repetición: el tiempo hace volver el ser como diferencia, haciendo estallar las formas y modelos que fagocitan lo real.

---

“El método de dramatización”, que puede considerarse como una presentación de la propuesta ontológica de *Diferencia y Repetición* (ID, pp. 131-162).

## Arquitectura de *Diferencia y Repetición*

Prólogo	Introd. Repetición y diferencia	I. La diferencia en sí misma	II. La repetición para sí misma	III. La imagen del pensamiento	IV. Síntesis ideal de la diferencia	V. Síntesis asimétrica de lo sensible.	Conclusión. Diferencia y Repetición.
<p>D y R no han sido pensadas en sí mismas</p> <p>Nuevos medios de expresión para la <math>\phi</math>.</p> <p>Novela policíaca, ciencia-ficción.</p> <p>Nietzsche Borges</p> <p>Producir el doble en <math>\phi</math></p>	<p>R no es generalidad</p> <p>Movimiento real: <b>teatro</b>. <math>\neq</math> mov. representado, Hegel</p> <p>Una R más profunda, debajo de la R conceptual, portadora de D.</p> <p>Hay una D interna antes del concepto.</p> <p>Pensar D y R cada una por un lado y luego juntar.</p>	<p>Representación de la D.</p> <p><b>Univocidad</b> del ser: el ser es D. No hay jerarquía.</p> <p>La D no se da por oposición (más bien la oposición supone la D).</p> <p><b>Eterno retorno</b> (ER): selección y potenciación. No hay formas grandes ni pequeñas, sino formas que llegan a su extremo.</p> <p>Estética como “sabiduría de lo sensible”? (p.79)</p> <p>Simulacro: no hay modelo, se confunde modelo con copia [SER]</p>	<p>1ª síntesis (R): presente, costumbre.</p> <p>2ª sint. (R): pasado muro. Memoria ontológica.</p> <p>3ª sint.: <b>porvenir</b>. Muerte de lo Uno. Vuelve el ser como D. / <b>ER</b></p> <p>Cogito cartesiano/ cogito kantiano. Kant reintroduce el tiempo.</p> <p>R en vida biopsíquica.</p> <p>Ficciones de Borges: crean porvenires diversos, bifurcan.</p> <p>Simulacro: cuenta varias historias a la vez + puede ser un modelo + pone en cuestión modelo y copia.</p> <p>[TIEMPO]</p>	<p>Problema del comienzo en <math>\phi</math>.</p> <p>Sentido común: presupuesto implícito de la <math>\phi</math>.</p> <p>Postulados (pre-filosóficos) del pensamiento. Imagen moral del pensamiento:</p> <p>Recognición Sentido común Representación Estupidez, V/F, sentido Problema, idea, respuestas, soluciones. Posibilidad. Aprender.</p> <p>Esta imagen del pensamiento no permite pensar. Anula las dos potencias de la D y R, del comienzo y recomienzo en <math>\phi</math>.</p> <p>El pensamiento que nace en el pensamiento no tiene imagen: su exploración en los siguientes capítulos.</p>	<p>[DIALÉTICA- IDEA]</p> <p>El ser es problemático (D, acontecimiento). Objeto de la idea.</p> <p>Cálculo diferencial.</p> <p>Idea = diferencial del pensamiento, multiplicidades, (no-)ser: No hay negatividad en la idea.</p> <p>Potencial/ virtualidad: determinado (différentiation)</p> <p>Génesis: de lo virtual a lo actual (creación). No: de lo posible a lo real.</p> <p>Pregunta: afirmaciones del ser. Problema: donde se desarrollan las preguntas Solución: propuesta de la consciencia.</p> <p><b>Actualización</b> (différenciation) de lo virtual en partes y especies. Organismo = solución de un problema.</p> <p>Idea = elemento del aprender, no del saber.</p> <p>Dramatización de la idea: dinamismos espacio-temporales. <b>El huevo</b> (pliegue, teatro, larva)</p>	<p>[ESTÉTICA-INTENSIDAD]</p> <p>Intensidad: forma de la D como razón de lo sensible.</p> <p>D implicada.</p> <p>Negativo: imagen volcada de la intensidad. Aparece con extensión y cualidad.</p> <p>Intensidad: afirmación. ER: lo que vuelve son intensidades.</p> <p>Individuación</p> <p>Claro/confuso: no cualifica la idea sino quien la piensa o la expresa.</p> <p>R: no de lo mismo, sino de lo diferente como tal. D: su objeto es la R.</p> <p><i>Autrui</i>: expresión del mundo posible. Lenguaje.</p>	<p>D sometida a representación por voluntad (moral) de anular los simulacros, portadores de D.</p> <p>4 ilusiones: pensamiento con imagen, semblanza del sensible, negativo de la idea, analogía del ser.</p> <p>Fundamento // Sin fondo. Monstruo.</p> <p>Hay semejanzas, pero son efectos, no causas.</p> <p>Nociones “fantásticas” (<math>\neq</math> categorías) : se aplican a los simulacros, objetos de un encuentro esencial, no de recognición.</p> <p>ER: recoge las 2 R pero no las hace volver. -Lo que vuelve es el simulacro. Angustia, luego alegría.</p> <p>Zaratustra vuelve una 3ª vez; la sustancia de Spinoza gira alrededor de los modos.</p> <p>“la única Ontología realizada, es decir la univocidad del ser.”</p>

Es probable que todavía no entendamos del todo *Diferencia y Repetición*, pero ya intuimos algo formidable. El punto de partida era: vamos a tratar de pensar dos asuntos, la diferencia y la repetición, y para pensarlas bien, hemos de colocarnos en una forma de pensar que esté a la altura de estos temas. Al final de la aventura, resulta que la diferencia y la repetición son las leyes del pensamiento, a la vez que las del ser, lo cual indica que la repetición y la diferencia no eran asuntos cualesquiera para pensar. (Como en una buena novela policíaca, los personajes más planos son los que resultan tener más pliegues.) Que el pensamiento no alcance a pensar bien la repetición y la diferencia no es sólo un obstáculo inicial para investigar, sino que es justamente aquello que hay que investigar<sup>404</sup>, ya que la causa real de este bloqueo es la censura del pensamiento hacia sí mismo, mediante una imagen auto-impuesta que le impide ver que su estructura profunda, la del pensamiento, no es otra que la del ser. No hay “pensar” por un lado y “ser” por otro: éste es un truco del pensamiento “mal pensado” para no tener que pensar el ser —incluyéndose a sí mismo— como diferencia.

¿Cual es ese truco? Pero sobre todo, ¿por qué recurrir a él? “Tant que la différence est soumise aux exigences de la représentation, elle n'est pas pensée en elle-même, et ne peut l'être” (p.337). La representación es como un album de fotos, o un currículum vitae (un *résumé*): nos devuelve el ser en forma de “paradas”. Dichas “paradas”, o puntos fijos del ser, son jerarquizadas en la representación: algunas, los modelos, encabezan la lista de todas las paradas “parecidas”, sus copias. En la representación, la repetición es lo que permite pasar del modelo a la copia, y la diferencia, lo que hay en las copias que no pertenece al modelo, sin impedir que las copias remitan al modelo (o, si es lo suficientemente grande, la diferencia origina otro modelo). Pero bajo la distribución ontológica en modelos y copias, algo bulle, y esta efervescencia ya la indicó el propio Platón —aunque no el Platón del *Teeteto*, que es el que mejor nos viene para resumir la vida en representación—: el simulacro.

El simulacro es “la mala copia”: las buenas copias son seleccionadas por su gran parecido con el modelo, las malas difieren demasiado como para ser subsumidas bajo el modelo. Pero entonces: “la vraie distinction platonicienne se déplace et change de nature: elle n'est pas entre l'original et l'image, mais entre deux sortes d'images” (DR, p. 166). La división que importa no es la que separa los modelos de las copias, sino la que hay *entre* las

---

404 “Nos adentramos en lo que es pensar cuando pensamos nosotros mismos. Para tener éxito en este intento hemos de estar dispuestos a un aprendizaje del pensar” (Heidegger, 2005, p. 15) “Lo que más merece pensarse es que nosotros todavía no pensamos; todavía no, aunque el estado del mundo se hace cada vez más problemático” (p. 16)

copias: las hay “buenas” y “malas”. Y la “mala” copia es la que nos da la pista, una pista muy difícil de rastrear, ya que “tout le platonisme est construit sur cette volonté de chasser les phantasmes ou les simulacres” (p.166):

Le simulacre est précisément une image démoniaque, dénué de ressemblance; ou plutôt, contrairement à l'icône, il a mis la ressemblance à l'extérieur, et vit de différence. (DR, p. 167)

Si hacemos el esfuerzo de situarnos desde el punto de vista de la génesis del ser, la diferencia ya no puede ser concebida como un defecto de fabricación de la copia con respecto del modelo, porque no hay modelos desde el punto de vista de la génesis: la diferencia es el ser. Lo que hemos erigido en modelo fue en su día pura diferencia, designada para encabezar un conjunto de diferencias que han llegado a parecerse por pura convención. El “simulacro”, condenado por hacerse pasar por buena copia sin parecerse lo suficientemente al modelo, rechazado como impostor, es en realidad el único que está donde tiene que estar: no pretende parecerse al modelo, ahí se le atribuye una intención que no tiene —y es que el ser no tiene intención, ni buena ni mala, ni pretende engañar, ni decimos “la verdad”. La presencia del simulacro es peligrosa, porque puede tumbar los modelos, y por lo tanto el sistema de copias: el simulacro es lo único que nos puede recordar que el ser es diferencia, diferenciación, puro movimiento alocado. Y de hecho, el simulacro es lo que nos fuerza a pensar, lo que no deja el pensamiento tranquilo, porque no es susceptible de ser reconocido, ni representado. El simulacro es signo.

(Nadie empieza a pensar cuando quiere, sino cuando un signo despierta el pensar, produciendo en él una diferencia. Por eso pensar es difícil, porque pensar no es reconocer, no es identificar, no es resumir: es acoger una diferencia que está naciendo dentro del pensamiento, y esa diferencia es repetición del ser, del nudo problemático de la realidad que nos ha alcanzado a través del signo, que nos ha “hecho una señal” —*fait signe*. El ser y el pensamiento responden a la misma ley, que es la ley del devenir: tanto en el pensar como en el ser, de lo que se trata es de una diferencia que se diferencia, repitiéndose. Y cuando el pensamiento se pone al mismo nivel que el ser, vuelve a recuperar el movimiento ontológico originario, en el que ser y pensar no se distinguen, son co-inmanentes —“onto-epistemología” (Ingala, 2010).)

La selección entre buenas y malas copias acalla el movimiento real del ser, sustituyéndolo por el “deber ser”. Antes de ser una buena o mala copia, y antes de haber



modelos, el ser es pura diferencia. Esto es lo que, en el fondo, quiere decir este pasaje ya tan citado por la filosofía de la educación:

La reproduction du Même n'est pas un moteur des gestes. On sait que même l'imitation la plus simple comprend la différence entre l'extérieur et l'intérieur. Bien plus, l'imitation n'a qu'un rôle régulateur secondaire dans le montage d'un comportement, elle permet de corriger les mouvements en train de se faire, non pas d'en instaurer. L'apprentissage ne se fait pas dans le rapport de la représentation à l'action (comme reproduction du Même), mais dans le rapport du signe à la réponse (comme rencontre avec l'Autre). (DR, p. 35)

Cuando la alumna de danza trata de imitar a su maestra, y cuando la diferencia (externa) entre lo que hace la alumna y lo que hace la maestra resulta ser demasiado grande, entonces es fácil considerar lo que hace la alumna como una “mala copia”, porque estamos acostumbrados a juzgar desde el punto de vista del seleccionador, del tribunal, del modelo (aunque seamos alumnas, y quizás sobre todo cuando somos alumnas). Desde el punto de vista de la génesis del movimiento, no hay movimientos buenos o malos, hay movimiento, puro movimiento, es decir, vida que empuja en lo real para hacerse sitio<sup>405</sup>. Sólo después viene el moldeado mediante la corrección, corrección facilitada por los espejos de la sala que ponen en un mismo plano lo que hace la maestra y lo que hace la alumna, para que la comparación resulte más fácil. Las buenas maestras de danza, a las que no les ha hecho falta leer *Diferencia y Repetición* para conocer la naturaleza del movimiento, y saber que el ser es movimiento, invitan a no mirar en el espejo, o, en cualquier caso, a fijarse en lo que hace la maestra sólo para “coger ideas”. Hay que cerrar los ojos para sentir mejor qué es lo que está pasando dentro del cuerpo, y que la imagen en el espejo no sólo no nos puede devolver sino que puede llegar a taparnos.

No estamos diciendo que no haya que corregir (de hecho, no estamos diciendo que

---

<sup>405</sup> La bailarina y profesora Alex Laudanum trabaja desde la génesis del movimiento, y debo confesar que solo entendí lo que quería decir “ir a la génesis del movimiento” cuando tomé clases con ella. Su manera de proceder es la siguiente: efectúa un movimiento y luego te explica cómo lo hace; no se refiere a lo que se ve sino a lo que no se ve: a la raíz del movimiento. Para eso, utiliza imágenes, metáforas. Si lo que se ve es que el hombro se mueve, mientras el movimiento sale de las dorsales, ella no menciona el hombro, sino las dorsales. Luego te mira muy atentamente mientras tratas de hacer el movimiento, te toca, te pregunta lo que sientes, y si no lo tiene claro, todo se repite. Se pone a pensar, luego da una indicación diferente para repetir el ejercicio. Nunca dice: “no, esto está mal, lo que tienes que hacer es...” sino que, a partir de lo que haces, trata de prolongar el movimiento en otra dirección. Insiste mucho en que no nos obsesionemos en hacer “como ella”, “como las profesoras”, porque ellas ya tienen camino, ya han pasado por el esfuerzo de crear novedad en su cuerpo: no importa lo que se ve en el espejo, sino coger la idea de la dirección, y “empujar”. Al principio, lo que se verá será diminuto, visualmente no habrá ninguna diferencia, pero internamente, hay que buscar el dolor que indica que un camino nuevo se está abriendo.

“haya que” hacer nada), tan solo tratamos de mostrar que lo primero en toda imitación no es la reproducción de lo mismo, sino el movimiento como pura diferencia, vida que empuja en lo real para hacerse sitio. Las recolocaciones, los ajustes, se llaman así, “recolocaciones” y “ajustes”, precisamente porque vienen *después*<sup>406</sup>. Se podría argumentar que son las representaciones mentales las que empujan el movimiento, las que ayudan el movimiento a generarse, y que por lo tanto en el aprendizaje por imitación la reproducción de lo mismo sí es lo primero. Pero mucho antes que tener representaciones mentales, hemos sido movimiento puro:

C'est bien ce que von Baër découvrait, quand il montrait que l'embryon ne reproduit pas des formes adultes ancestrales appartenant à d'autres espèces, mais éprouve et subit des états, entreprend des mouvements qui ne sont pas viables spécifiquement, qui débordent les limites de l'espèce, du genre, de l'ordre ou de la classe, et qui ne peuvent être vécus que par lui, dans les conditions de la vie embryonnaire. (p.321)

Nos hemos acostumbrado a aprender mediante representaciones mentales<sup>407</sup>, como hemos aprendido a pensar mediante una determinada imagen del pensamiento. Estamos acostumbrados a ordenar el ser desde el pensamiento, habiéndose separado del ser: un pensamiento que dicta sus propias leyes, como si fueran independientes del ser; un pensamiento desontologizado, descorporeizado, que se permite el lujo, desde sus cómodas alturas, de dictar las leyes del ser. Aquí los modelos, allí las buenas copias, y allá, muy lejos, las malas. Pero en los gestos “torpes” de la aprendiz-de-bailarina hay vida, no muerte; simulacro, no mala copia: diferencia. Esa vida corre el riesgo de perderse, de echarse a perder, si la aprendiz no considera la técnica como su aliada, si no se apoya en ella para ampliar su movimiento, y en lugar de ello ve en la técnica el filtro sancionador, que acabará excluyéndola si no se parece lo suficientemente al modelo<sup>408</sup>. Por eso las clases de

---

406 Recordamos que el leitmotiv de *Proust y los signos* es que la inteligencia viene *después*, no antes: después de sentir, después del signo. Si la inteligencia es primera, sólo podrá llevarnos a verdades contingentes, que no agarran nuestro ser: si la inteligencia viene primero, no hay riesgo de que el pensamiento y el ser intimen.

407 Esta costumbre es la responsable de frases del tipo: “¡ay!, no me sale”, “no sé hacerlo bien”, a raíz de las cuales renunciamos a seguir el aprendizaje, so pretexto de que lo que hacemos no se parece a la representación mental que tenemos de lo que deberíamos conseguir hacer. Así, abortamos el movimiento genuino del aprendizaje.

Hubert Dreyfus, estudioso de Heidegger, argumenta desde un punto de vista fenomenológico que el aprendizaje no se efectúa a partir de representaciones mentales. Para profundizar en esta cuestión, véase su libro *Mind over Machine*, co-escrito con su hermano Stuart Dreyfus (1992), y concretamente, el texto “Intelligence without representation”, en el que Hubert Dreyfus explica porqué el aprendizaje (“learning”) no empieza por representaciones mentales, y propone una lectura fenomenológica del proceso de aprendizaje en cinco etapas de adquisición de competencia (1998).

408 Según una opinión muy extendida, la técnica es la muerte del arte, del alma, de “la pasión”, de la expresividad. Pero la técnica tiene un papel esencial en cualquier disciplina: ayuda a ampliar el

iniciación a la danza son las más interesantes, las más intensas —tanto para la maestra como para las aprendices—: unas buenas clases de iniciación son clases prácticas de *Diferencia y Repetición*, en las que no se aprende a “hacer *como* la maestra”, sino a “hacer *con*” ella, buscando en nuestro propio cuerpo el movimiento. Aprender a utilizar los gestos de la maestra, no como modelo que haya que copiar, sino como signo que nos empuja a responder, a buscar en nuestro propio cuerpo la vida que empuja dentro de lo real. Por eso la buena maestra de iniciación a la danza dejará para más adelante las correcciones técnicas, porque lo que le interesa en primera instancia es que la aprendiz *recuerde* el movimiento, no que lo aborte<sup>409</sup>.

Deleuze trata de rescatar el movimiento en su estado puro, y para ello no sólo tiene que renunciar a la posición del juez, del seleccionador, que no atiende al devenir sino a sus paradas, sino que también ha de huir de los falsos movimientos. Hegel, el Platón de la generación de Deleuze<sup>410</sup>, nos ha convencido de que la dialéctica es el movimiento del ser: según Hegel, el ser se determina, es decir, llega a ser, negando aquello a lo que se opone para llegar a ser y preservando lo suplantado mediante la *Aufhebung*, operación en la cual se conserva lo negado. (Así, el amo se afirma mediante la negación del esclavo, pero también lo conserva, ya que el amo sólo existe *porque* hay un esclavo.) Pero según Deleuze, ésta es una manera abstracta de representar el movimiento que no rinde cuenta de lo que pasa realmente. La fuerza que hace surgir el ser no es la negación, sino la afirmación: el ser es pura afirmación, no se hace sitio en lo real negando, sino empujando, haciéndose presente. Sí hay negación, pero es una negación que arrasa con todo, que no salva nada, una negación radical que pone los modelos boca abajo, una negación que “allana el terreno para la creación” (Hardt, 2004, p.21).

La propuesta ontológica de Deleuze se enraíza en una concepción muy particular del tiempo. Solemos representar el tiempo como una línea continua que avanza desde el pasado hacia el futuro, pasando por el presente. Pero, según Deleuze, debajo de esta representación

---

movimiento. Es una de las cosas que he entendido en el aprendizaje de la danza: la técnica da alas al cuerpo, lo despliega, le permite expresarse de una manera que permanecería inalcanzable sin trabajo técnico. Pero para llegar a comprender el “buen papel” de la técnica, habría que volver al trabajo conceptual de Heidegger, cuya obra es un intento de pensar la “técnica”, y seguir el proyecto agambeniano iniciado en *El hombre sin contenidos*, en la estela de Heidegger, de volver a unir el impulso poético, hoy separado en la región de la técnica y en la región de la estética.

409 Todas estas reflexiones sobre la danza han sido empujadas por los *ethos* de las que considero mis maestras, por haber generado movimiento en mí: Cristabel, Sonia Sampayo, Martnisha, Alex Laudanum.

410 Según François Châtelet, compañero de estudios de Deleuze, Hegel “determinó un horizonte, un lenguaje, un código en los que aún estamos profundamente inmersos. Por esta razón, Hegel es *nuestro* Platón: el único que delimita —ideológica o científicamente, positiva o negativamente— las posibilidades teóricas de la teoría” (citado en Hardt, 2004, p.16)

late el tiempo real, que es una gran reserva virtual, susceptible de actualizarse en cualquier punto, en cualquier momento: el tiempo es como una gran memoria ontológica compuesta de capas en las que las diferencias resuenan unas con otras y se retoman entre sí<sup>411</sup>. Esta sensación la experimentamos cada vez que un dolor que creíamos “superado” vuelve a surgir, con la misma intensidad que el “primer día”, provocado por un evento que, “aparentemente”, no tiene “nada que ver”. Esta experiencia, que calificamos demasiado rápidamente de anormal (*¡ah!, esto indica que hay algo que no se había superado...*), nos hace conectar con el tiempo en todo su espesor: nuestra vida, que da la impresión de transcurrir tranquilamente desde atrás hacia delante, realizando paso a paso un progreso en una línea continua, se quiebra. Algo irrumpe que lo transforma todo: de repente, nos parece extraño lo que nos era lo más familiar, dejamos de amar lo que creíamos que amaríamos para siempre, ya no vemos barreras donde antes solo las veíamos a ellas. Devenimos. Ése es el tiempo en el que el ser vuelve como diferencia: en la lectura de Deleuze, el eterno retorno no es la vuelta de “lo mismo”, sino la vuelta del ser en todas sus combinaciones posibles, de ahí la importancia del lado virtual del ser, que no desaparece en la actualización, sino que se conserva:

[...] il est exact de représenter une double série d'événements qui se déroulent sur deux plans, se faisant écho sans ressemblance, les uns réels au niveau des solutions engendrées, les autres idéels ou idéaux dans les conditions du problème, comme des actes ou plutôt des rêves de dieux qui doubleraient notre histoire. (DR, p.244)

El tiempo hace bifurcar el ser, es decir, genera su diferenciación: una línea camina en un sentido, generando una reserva virtual, a la vez que otra línea empuja, en otro sentido, dentro de lo real: “Tout objet est double, sans que ses deux moitiés se ressemblent, l'une étant image virtuelle, l'autre image actuelle” (DR, pp.270-271). La reserva virtual sigue estando a la disponibilidad del pensamiento, que puede, tocado por un signo, volver a un punto virtual y ramificarlo en otras direcciones que las ya existentes —el ser y el pensamiento resuenan entre sí. Por eso no hay comienzos puros: no se empieza nunca desde cero. Ni el ser, ni el pensamiento: hacer desierto en el pensamiento no es pensar desde cero:

---

411 Me parece que la siguiente imagen capta lo esencial de la dinámica temporal de la que nos ocupamos: “[...] il y a dans la physique quelque chose qui m'intéresse beaucoup, qui a été analysé par Prirogine et Stengers, et qu'on appelle la “transformation du boulanger”. On prend un carré, on l'étire en rectangle, on coupe le rectangle en deux, on rabat une partie du rectangle sur l'autre, on modifie constamment le carré en le réétrayant, c'est l'opération du pétrin. Au bout d'un certain nombre de transformations, deux points, si rapprochés soient-ils dans le carré originel, se trouveront fatalement dans deux moitiés opposées. Ça donne l'objet de tout un calcul et Prirogine, en fonction de sa physique probabilitaire, y attache une grande importance.” (Deleuze, P, pp.169-170).

es quitarse la imagen del pensamiento y conectar con esa región del ser que nos hace pensar, que nos ha “fait signe”, sin lo cual, no habría pensamiento.<sup>412</sup>

Pero el pensamiento finge que comienza cuando quiere: se adjudica la función de representador de movimientos, colocándose fuera del ser, y así, no solo anula los movimientos sino que se convierte en máximo desertor del devenir. Ése es el truco del pensamiento: encasilla el ser, obteniendo como beneficio la estabilidad, la calma, o sea, la muerte: encasillar la diferencia es abortar la novedad. El pensamiento finge la novedad decretando que “innova”, pero no es capaz de decir de dónde surge esa innovación. Y la diferencia no viene por otra vía que por la de la repetición, repetición en espiral del ser como diferencia que empuja dentro de lo real, retomando los puntos singulares ya existentes, y sobre ellos, amplificando su movimiento incesante. El *Quijote* de Ménéndez: el doble exacto del *Quijote* de Cervantes, pero que se juega en otro tablero, bajo otras condiciones, y por lo tanto, que se diferencia, generando novedad.

La propuesta de Deleuze es ontológica —lo cual no deja de ser intempestivo, ya que en la época la moda filosófica tiraba más bien por lo psicológico—, pero se trata de una ontología sin fundamento, sin moral: el ser es igual en todas partes, en tanto que es diferencia. No hay un telos, no hay un modelo a seguir, sino vida que empuja, afirmativa, dentro de lo real, para hacerse un sitio... sitio que acabará siendo cogido por otros empujones vitales. Pero, ¿en qué se diferencia la propuesta de Deleuze con el discurso actual del cambio, sobre el cual se sustenta la sociedad del aprendizaje<sup>413</sup>? En realidad, la propuesta de Deleuze no tiene nada que ver: el mundo no “cambia” más rápido ahora, el devenir es y siempre ha sido su ley, y corresponde a cada pensador captarlo en solitario (DR, p.361), pero en ningún caso para adaptarse a “lo nuevo”. El ser es diferencia: de lo

---

412 Kant tuvo el mérito de introducir el tiempo entre el ser y el pensar, alegando, contra Descartes, que no se puede derivar el ser (como existencia particular, determinada) del pensar (indeterminado): hay una necesaria mediación entre ser y pensar, el tiempo. El tiempo irrumpe como brecha que escinde el sujeto; no obstante Kant, como asustado por ese agujero, lo rellena urgentemente con condiciones —las estructuras a priori. Deleuze retoma el descubrimiento de Kant en el punto más interesante, antes de la resolución tranquila: para ver cómo se genera el pensamiento, hay que eliminar todo lo que colme la brecha, hacer desierto en el pensamiento. Con Deleuze vuelve a quedar por encima “lo corpóreo”, que aloca las facultades, impidiendo su artificial armonía. Véase (Ingala, 2012, pp.134-138) y (Deleuze, DR, pp. 116-125)

413 El discurso del cambio está en la base de la sociedad del aprendizaje y, curiosamente, la izquierda política, que se define entre otras cosas por querer combatir esa ideología dominante, enarbola a su vez la bandera del cambio (“Es el año del cambio”, etc.). Sería bueno pensar en el papel del argumento del cambio en unos y otros discursos. Una diferencia clara parece ser que la sociedad del aprendizaje entiende el cambio como motor de la sociedad, que nunca nos dice hacia donde camina, mientras la izquierda quiere un cambio más o menos determinado: una sociedad más justa, etc. La propuesta de Deleuze todavía es otra cosa, como ha leído muy bien François Zourabichvili en “Deleuze et le possible (de l’involontarisme en politique)” (1998).

que uno se da cuenta cuando piensa es de que nunca hay un solo sentido, ni *un* modelo hacia el que tender, como nos quiere hacer creer la sociedad del aprendizaje (aunque esos modelos cambien cada cuatro semanas, los sigue habiendo): hacer el esfuerzo de instalarse en lo virtual, en el terreno de lo problemático, permite acceder a los nudos ontológicos en los que se encuentran concentrados varios sentidos a la vez.

Si la filosofía necesita nuevos medios de expresión<sup>414</sup>, es precisamente para salir del falso movimiento, escapar de su representación. Hay que encontrar una manera de hacer filosofía, de escribir filosofía, que permita conectar con el movimiento del pensar, para retomarlo, generarlo. Deleuze encuentra en los teatros de Kierkegaard y Nietzsche el acceso al movimiento real<sup>415</sup>:

Ils veulent mettre la métaphysique en mouvement, en activité. Ils veulent la faire passer à l'acte, aux actes immédiats. Il ne leur suffit donc pas de reposer une nouvelle représentation du mouvement: la représentation est déjà médiation. Il s'agit au contraire de produire dans l'œuvre un mouvement capable d'émouvoir l'esprit hors de toute représentation; il s'agit de faire du mouvement lui-même une œuvre, sans interposition; de substituer des signes directs à des représentations médiates; d'inventer des vibrations, des rotations, des tournolements, des gravitations, des danses ou des sauts qui atteignent directement l'esprit. (DR, p.16)

Deleuze sueña con libros donde las indicaciones filosóficas sean “une remarque de metteur en scène, montrant comment [un personnage] doit être joué” (p.17). Un libro de filosofía cuya razón de ser no sea la de exponer una teoría convincente, sino de generar movimiento. El teatro lo consigue mediante el motor de la repetición, pero lo que se repite nunca es “lo mismo”, porque no hay modelos, sino máscaras que remiten unas a otras:

Dans le théâtre de la répétition, on éprouve des forces pures, des tracés dynamiques dans l'espace qui agissent sur l'esprit sans intermédiaire, et qui l'unissent directement à la nature et à l'histoire, un langage qui parle avant les mots, des gestes qui

---

414 *Lógica del Sentido*, publicado poco después de *Diferencia y Repetición*, es una especie de “complemento”. Si *Diferencia y Repetición* explora la posibilidad de una ontología de la diferencia, buscando una manera de pensar digna de esta tarea, *Lógica del Sentido* profundiza en la relación entre lenguaje y filosofía, buscando un lenguaje que esté a la altura de la propuesta ontológica de *Diferencia y Repetición*.

415 Más tarde, Deleuze estará fascinado por el potencial del cine. En “Qu'est-ce que l'acte de création?”, una conferencia que da en el año 1987 en la afamada escuela de cine FEMIS, Deleuze discurre acerca de qué es tener una idea en el cine: “Une voix parle de quelque chose. On parle de quelque chose. En même temps, on nous fait voir autre chose. Et enfin, ce dont on nous parle est sous ce qu'on nous fait voir.” (2RF, p.297). La disociación ver-hablar es posible hasta cierto punto en el teatro, pero es una idea cinematográfica.

sélaborent avant les corps organisés, des masques avant les visages, des spectres et des fantômes avant les personnages -tout l'appareil de la répétition comme “puissance terrible”. (DR, p.19)

En el teatro, no hay identidades: “Le monde est un oeuf, mais l'oeuf lui-même est un théâtre: théâtre de mise en scène, où les rôles l'emportent sur les acteurs, les espaces sur les rôles, les Idées sur les espaces.” (DR, p. 279) El rol suplanta al actor: a pesar de que el mismo actor pueda desempeñar infinidad de papeles, no es más importante el actor que el rol, porque en el escenario el rol suplanta al actor, hasta el punto de que nos olvidamos del actor, ya no sabemos quién o qué le da vida a quién, o a qué<sup>416</sup>.

Deleuze considera *Zaratustra* como un texto teatral: no sólo porque tiene personajes, que se comunican mediante diálogos, sino fundamentalmente porque lo que ocurre en este texto es una auténtica dramatización de las ideas<sup>417</sup>. En el *Zaratustra* no se encontrarán doctrinas fijas sino pensamiento en devenir, lo cual implica que el movimiento no se detiene al “final” del libro. De hecho, Deleuze prolonga el eterno retorno, pero esta continuación no es una fantasía suya: en el texto, Zaratustra hace dos apariciones, y Deleuze lo hace volver una tercera vez, pero siguiendo el movimiento iniciado en el texto. Además, resulta que la continuación del movimiento iniciado por Nietzsche en el *Zaratustra* viene a entroncar con otro movimiento anterior en la historia de la filosofía, iniciado por Spinoza en su *Ética*. Cuando Zaratustra vuelve con Deleuze por tercera vez, muere lo uno, muere el modelo, o, en otras palabras, la sustancia spinozista deja de ser

416 En la reciente película de Roman Polanski *La Venus de las Pieles* (2013), un director de teatro hace audiciones para el papel de principal de la obra de Sacher-Masoch, hasta que llega una mujer llamada Vanda, y los dos empiezan a representar la obra, para probar. Se entremezclan tanto los niveles de actuación que los papeles se confunden en un “perfecto doblaje”, hasta el punto de no saber quién es quién: para el espectador, Emmanuelle Seignier y Mathieu Amalric son actores de cine, que son, en la película, personas reales que hacen de personajes de teatro, que acaban suplantando a los propios actores —este juego de máscaras se superpone a otro, que ya rige de por sí en la *Venus de las Pieles*, en la que los dos personajes principales se relacionan a través de papeles que interpretan. Aunque en su libro sobre Sacher-Masoch, Deleuze se centra en otras cuestiones, podemos imaginar que no permaneció insensible al juego de máscaras y simulacros de *La Venus de las pieles*.

417 Poco antes de presentar su “thèse d'état”, Deleuze expone en una comunicación titulada “El método de dramatización” lo esencial del capítulo IV y V de *Diferencia y Repetición* (ID, pp. 131-162). En esta exposición, Deleuze demuestra que la pregunta “¿Qué es...?”, que estamos acostumbrados a hacer en filosofía, tapa los dinamismos que hay bajo las cosas tal y como nos aparecen, bajo su extensión y cualidad, listas para la representación. Esos dinamismos son “des agitations d'espace, des creusées de temps, de pures synthèses de vitesses, de directions et de rythmes” (p.134). “C'est que les dynamismes, et leurs concomitants, travaillent sous toutes les formes et les étendues qualifiées de la représentation, et constituent, plutôt qu'un dessin, un ensemble de lignes abstraites issues d'une profondeur inextensive et informelle. Étrange théâtre fait de déterminations pures, agitant l'espace et le temps, agissant directement sur l'âme, ayant pour acteurs des larves —et pour lequel Artaud avait choisi le mot “cruauté”. Ces lignes abstraites forment un drame qui correspond à tel ou tel concept, et qui en dirige à la fois la signification et la division. C'est la connaissance scientifique, mais c'est aussi le rêve, et c'est aussi les choses elles-mêmes qui dramatisent. Un concept étant donné, on peut toujours en chercher le drame [...]” (p.137) Hay “un “drama” sous tout logos” (p.144).

independiente de los modos. Deleuze completa los gestos de Nietzsche y Spinoza, haciendo que la diferencia se diga del ser (y no entre dos cosas parecidas), y la sustancia se diga de los modos (y no los modos de la sustancia).

Me parece que el siguiente pasaje condensa la esencia del movimiento efectuado en *Diferencia y Repetición*, que es, entre otras cosas, pero diría que esencialmente, la prolongación de dos movimientos ya iniciados, que en esa prolongación se encuentran. Deleuze acaba de reconocer en Spinoza el mérito de haber afirmado la univocidad del ser, haciendo del atributo la expresión de la sustancia en modos:

Pourtant subsiste encore une indifférence entre la substance et les modes: la substance spinoziste apparaît indépendante des modes, et les modes dépendent de la substance, mais comme d'autre chose. Il faudrait que la substance se dise elle-même *des* modes, et seulement *des* modes. Une telle condition ne peut être remplie qu'au prix d'un renversement catégorique plus général, d'après lequel l'être se dit du devenir, l'identité, du différent, l'un, du multiple, etc. Que l'identité n'est pas première, qu'elle existe comme principe, mais comme second principe, comme principe *devenu*; qu'elle tourne autour du Différent, telle est la nature d'une révolution copernicienne qui ouvre à la différence la possibilité de son concept propre, au lieu de la maintenir sous la domination d'un concept en général posé déjà comme identique. Avec l'éternel retour, Nietzsche ne voulait pas dire autre chose. L'éternel retour ne peut pas signifier le retour de l'Identique, puisqu'il suppose au contraire un monde (celui de la volonté de puissance) où toutes les identités préalables sont abolies et dissoutes. Revenir est l'être, mais seulement l'être du devenir. L'éternel retour ne fait pas revenir "le même", mais le revenir constitue le seul Même de ce qui devient. Revenir, c'est le devenir-identique du devenir lui-même. Revenir est donc la seule identité, mais l'identité comme puissance seconde, l'identité de la différence, l'identique qui se dit du différent, qui tourne autour du différent. Une telle identité, produite par la différence, est déterminée comme "répétition". Aussi bien la répétition dans l'éternel retour consiste-t-elle à penser le même à partir du différent. Mais cette pensée n'est plus du tout une représentation théorique: elle opère pratiquement une sélection de différences d'après leur capacité de produire, c'est-à-dire de revenir ou de supporter l'épreuve de l'éternel retour." (DR, pp.59-60)

Recordamos nuestro punto de partida: se trataba de pensar la repetición y la diferencia, pero para ello, el pensamiento tenía que vaciarse de su imagen, que incluye



prejuicios acerca de la repetición y la diferencia que impide pensarlas en sí mismas. Creemos que pensar es identificar lo mismo, distinguir entre buenas y malas repeticiones, y localizar las diferencias, siempre externas. Pero una vez liberado de esta imagen, el pensamiento se encuentra con que la diferencia es el ser, y que eso sólo puede ser porque el tiempo es repetición (del ser como diferencia, no de lo uno, no de los modelos)<sup>418</sup>. Lo que Deleuze efectúa es una auténtica inversión: de “repetición y diferencia” (título de la introducción) a “diferencia y repetición” (título del libro). Hay identidad, pero nunca en primer lugar: la identidad es siempre *derivada* de la diferencia. Y este vuelco, Deleuze lo efectúa invirtiendo el spinozismo (para que haya radical univocidad del ser, es la sustancia la que debe girar alrededor de los modos, y no al revés) a la vez que radicaliza el eterno retorno nietzscheano. En otras palabras: repite a Spinoza en Nietzsche, produciendo diferencia.

Pero entonces, Deleuze ha conseguido generar el movimiento del que es cuestión en *Diferencia y Repetición*. Dicha obra es toda ella una repetición de las diferencias, de los signos: el signo-Hume, el signo-Proust, el signo-Platón, el signo-Nietzsche, el signo-Spinoza. Y se trata de una repetición con diferencia, una diferencia no representable, no conceptual, como la que hay entre el *Quijote* de Ménard y el de Cervantes. Se trata de una diferencia que sólo puede sentirse, al menos en un primer momento: el lector la percibe al notar cómo su alma se ha movido, pero no la puede aislar, no la puede localizar, tan sólo puede dejarse llevar por ella<sup>419</sup>. Ese gesto que retoma la línea de un movimiento donde se cortó, prolongándolo “à la pointe de son savoir”, empujando en lo real, es ficción. A continuación, trataremos de mostrar que este gesto es característico del obrar filosófico de Deleuze.

---

418 En este sentido, se puede considerar el capítulo I, “La diferencia en sí misma”, como una reflexión sobre el ser, y el capítulo II, “La repetición por sí misma”, una reflexión sobre el tiempo —¿Deleuze (re)escribiendo *Ser y Tiempo*?

419 El excelente comentario ““Différence et répétition”. Œuvre de simulacre”, de Frédéric Boutin muestra cómo *Diferencia y Repetición* es el movimiento del que es cuestión en la obra: “Si *Différence et répétition* est un grand livre, c'est peut-être parce que Deleuze, y élaborant une théorie du signe, y faisant la promotion de l'apprentissage même, réalise en lui ce principe qu'il expose et qui participe de son contenu. C'est peut-être parce que l'œuvre, dans son écriture, dans sa structure formelle, et argumentative aussi, incarne son propos et devient un signe dont on fait soi-même l'apprentissage.” (1999, p. 119) “Ainsi, *Différence et Répétition* devient réellement un simulacre, lorsqu'il entraîne son lecteur dans son mouvement spiral, dans son tourbillon. Il devient un signe qui rejoint le lecteur sans médiation aucun, qui le force et l'oblige à participer à sa folie, à son mouvement.” (p.124) Este texto de Boutin es muy potente —aprovecho para señalar que sus referencias se limitan únicamente a cuatro libros, todos de Deleuze.

## ***La ficción en el obrar del aprendiz Deleuze (o cómo embrollar la historia de la filosofía y la filosofía)***

En la sección dedicada al concepto de ficción, hemos considerado la ficción como una operación que, partiendo de lo existente, lo hace bifurcar, creando novedad. La ficción como experiencia filosófica no es una fantasía abstracta de la mente, un delirio desencarnado, sino una forma de explorar la realidad ramificándola, a partir de algo que “nos ha hecho una señal”. La hipótesis que queremos desarrollar aquí es que *Diferencia y Repetición*, el *chef d'œuvre* de Deleuze, es una *ficción*: Deleuze opera retomando un movimiento iniciado por Hume, o Spinoza, o Kant, prolongándolo y por lo tanto creando diferencia. Pero no se trata de una decisión: el aprendiz Deleuze es movido por algo en la obra de estos autores, y en el fondo “no hace más que” (no quiere decir que sea fácil) seguir el movimiento proveniente de otro, generado en el aprendiz, sujeto larvario, embrión.

En el caso de Spinoza, la univocidad del ser cojea mientras la sustancia no empieza a girar alrededor de los modos: Deleuze le da un empujón al movimiento —“Il manquait seulement au spinozisme...” (DR, p. 388). Algo parecido ocurre con Nietzsche:

Le drame n'a qu'une forme réunissant les trois répétitions. Il est évident que le *Zarathoustra* de Nietzsche est un drame, c'est-à-dire un théâtre. L'avant occupe la plus grande partie du livre, sur le mode du défaut ou du passé: cette action est trop grande pour moi (cf: l'idée du “blème criminel”, ou toute l'histoire comique de la mort de Dieu, ou toute la peur de Zarathoustra devant la révélation de l'éternel retour – “Tes fruits sont mûrs, mais toi, tu n'es pas mûr pour tes fruits”). Puis vient le moment de la césure ou de la métamorphose, “le Signe”, où Zarathoustra devient *capable*. Manque le troisième moment, celui de la révélation et de l'affirmation de l'éternel retour, impliquant la mort de Zarathoustra. On sait que Nietzsche n'eut pas le temps d'écrire cette partie qu'il projetait. Ce pourquoi nous avons pu constamment considérer que la doctrine nietzschéenne de l'éternel retour n'était pas dite, qu'elle était réservée pour une oeuvre future: Nietzsche n'a exposé que la condition passée et la métamorphose présente, mais non pas l'inconditionné qui devait en résulter comme “avenir”. (p.124)

La lectura deleuziana del eterno retorno no es una interpretación arbitraria, sino una re-escritura del teatro de Zarathustra, y porque es re-escritura de teatro, hay prolongación del movimiento originario<sup>420</sup>. Más adelante en *Diferencia y Repetición*, Deleuze menciona unas

420 No puedo evitar pensar en los estiramientos corporales y en el papel que desempeña la respiración en

notas póstumas que podría haber utilizado, pero:

Nous ne pouvons pas utiliser les notes posthumes, sauf dans des directions confirmées par les œuvres publiées de Nietzsche, puisque ces notes sont comme une matière réservée, mise de côté pour une élaboration future. Nous savons seulement que le Zarathoustra n'est pas fini, qu'il devait y avoir une suite impliquant la mort de Zarathoustra: comme un troisième temps, une troisième fois. Mais la progression dramatique du Zarathoustra tel qu'il est permet déjà de poser une suite de questions et de réponses. (DR, p. 380)

Deleuze no utiliza las notas póstumas, recurso al que estamos muy acostumbrados en la historia de la filosofía: completamos el estudio de las obras publicadas con notas inéditas póstumas, que “rectifican”, que “corrigen” lo que el autor dijo<sup>421</sup>. Pero Deleuze se atiene al movimiento del libro, a la “progresión dramática”: como hiciera su amigo Tournier con el Robinson de Defoe, extrae las consecuencias de lo que está escrito, tal cual está escrito, es decir, se hace cargo del problema hasta el final, lo cual implica, para Deleuze, hacer venir Zaratustra una tercera vez, en un tercer tiempo que arrase con todo, incluido Zaratustra.

Deleuze no se “inventa” nada (pero sí “ficciona”): tira del hilo, de un hilo que ya estaba ahí. La inversión del platonismo, movimiento que inicia la propuesta ontológica de Deleuze, es una posibilidad que el propio Platón había indicado. La división entre malas y buenas copias, y entre copias y modelos, presupone el simulacro, su única razón de ser es el simulacro: “C'est comme l'animal en train d'être dompté, dont les mouvements, dans une dernière crise, témoignent mieux qu'à l'état de liberté d'une nature bientôt perdue: le monde héraclitéen gronde dans le platonisme.” (DR, pp. 82-83). Deleuze no hace más que invertir el orden, volcar los modelos boca abajo para que empiecen a subir los simulacros a la superficie.

Deleuze no es anti-platónico, como tampoco es anti-kantiano: esta forma de hablar es demasiado “hegeliana” para captar lo que Deleuze hace con los autores. Deleuze no se opone a ellos: tira de un hilo, de ese hilo deshilachado que los autores no han querido, o han temido, o no han tenido valentía, o ganas, o tiempo de tocar. Deleuze conoce bien la obra de

---

éstos. En primer lugar, tomar aire, inspirar en el sitio, y, al expirar, estirar el cuerpo en la dirección deseada, hasta donde se pueda. Al inspirar otra vez, hay que retroceder un poco, y al expirar, retomar el movimiento, y llevarlo un poco más lejos. Me parece que eso es lo que propone Deleuze, un pensador con dificultades reales para respirar, para hacer filosofía: estirar el cuerpo, tomando aire para amplificar el movimiento.

421 Este gesto de Deleuze es proustiano: “Un libro es el producto de otro yo que el que manifestamos en nuestras costumbres, en la sociedad, en nuestros vicios.” (Proust, 2005, p. 110). De un autor, de un artista, no interesa conocer sus cartas, diarios, relaciones mundanas y papeles póstumos o secretos.

Kant: su librito *La filosofía crítica de Kant* es un inteligentísimo comentario de su proyecto crítico (podría servir de manual, o de anti-manual, à la *Michel Onfray*, para una iniciación a Kant). Kant tiene el inmenso mérito de haber distinguido dos facultades dentro de la razón: una intuitiva, receptiva, sensible, y otra, el entendimiento, que construye el conocimiento con el concepto<sup>422</sup>; además, reconoce la brecha entre ambas facultades, y es el primero en definir el sujeto a partir de ella (Dosse, 2007, p.153). Es esa brecha la que hace que Kant se pregunte por las condiciones de posibilidad del conocimiento, y emprenda una crítica en profundidad de la razón. Pero Deleuze sospecha de la armonía de su proyecto: todo cuadra, todo parece demasiado tranquilo. Kant localiza una tercera facultad, la imaginación, que si bien no colma la brecha entre el entendimiento y la experiencia, asegura su comunicación; pero lo más grave es que Kant crea una región intocable, que no pasa por el filtro del examen de la razón: “[...] el descubrimiento que hace Kant de una esfera que está más allá de lo sensible es la creación de una región que está fuera de las fronteras de la crítica, región que efectivamente hace las veces de un refugio contra las fuerzas críticas, como una limitación a las fuerzas críticas” (Hardt, 2004, p. 81) ¿Qué es lo que promueve la intocabilidad de esta región de la razón? Kant enarbola la bandera del desinterés, especialmente en su estética, rehuyendo así de la posición del pensador, que nunca se pone a pensar desinteresadamente, sino porque algo lo fuerza a pensar<sup>423</sup>. Kant abre la posibilidad de una crítica profunda del aparato racional, pero se queda en las condiciones de la experiencia posible, en la reconocimiento, en la representación. Es precisamente esa falta la que convierte Deleuze en heredero del proyecto de Kant: “Il y a tout dans la Critique, un tribunal de juge de paix, une chambre d'enregistrement, un cadastre – sauf la puissance d'une nouvelle politique qui renverserait l'image de la pensée.” (DR, p. 179). La primera parte de *Diferencia y Repetición*, y especialmente el capítulo III, puede considerarse como una crítica de la crítica kantiana, o al menos como un inicio de crítica<sup>424</sup>.

---

422 Deleuze admira a Kant: “Quand on se trouve devant une œuvre d'un tel génie, il ne peut pas être question de dire qu'on n'est pas d'accord. Il faut d'abord savoir admirer; il faut retrouver les problèmes qu'il pose, sa machinerie à lui. C'est à force d'admiration qu'on retrouve la vraie critique. La maladie des gens aujourd'hui, c'est qu'ils ne savent plus rien admirer: ou bien ils sont “contre”, ils situent tout à leur taille, et bavardent, et scrutent.” (ID, p. 192)

423 *El hombre sin contenido* empieza con la tercera disertación de la *Genealogía de la Moral*, de Nietzsche: “Kant [...] pensaba que hacía un honor al arte dando la preferencia y colocando en el primer plano, entre los predicados de lo bello, a los predicados que constituyen la honra del conocimiento: impersonalidad y validez universal. [...] Kant, al igual que todos los filósofos, en lugar de enfocar el problema estético desde las experiencias del artista (del creador), reflexionó sobre el arte y lo bello a partir únicamente del “espectador” [...]. (Agamben, 2005, p.9) La misma crítica parece hacerle Deleuze con respecto del pensar: Kant no se sitúa en la posición del pensador, sino en una posición externa, absolutamente inventada, abstracta.

424 “Notre sujet n'est pas ici l'établissement d'une telle doctrine des facultés. Nous ne cherchons à déterminer que la nature de ses exigences.” (DR, p. 187)

En un texto posterior, “ Sur quatre formules poétiques qui pourraient résumer la philosophie kantienne ” (CC, pp.40-49) Deleuze lleva la ficción kantiana más allá, sometiendo la crítica kantiana a una deriva poética. Deleuze hace resonar el proyecto kantiano en fórmulas de Shakespeare, Rimbaud y Kafka, llevándola más allá de sus prematuras fronteras. Se trata de “ tracer un portrait imaginaire de Kant, le roman de science-fiction des trois *Critiques* ” (Antonioli, 1999, pp. 86-87). Pero la locura que Kant necesitaba para llevar su proyecto al extremo la encuentra Deleuze en Proust : en *La Recherche*, las facultades se desbarajustan, por azar y necesidad, nunca por voluntad y método. Proust asume un pensamiento que empieza por lo sensible, y sigue en lo sensible, pues sin sensibilidad no hay garra: la verdad debe ser producto del desgarró. Proust tiene la valentía de quedarse en la brecha que descubrió Kant, y por eso experimenta frustración, impotencia, alocado por los vaivenes entre el costoso pensar y el inexorable sentir —“Le lecteur au moins est frappé par l’insistance avec laquelle Proust présente ce narrateur comme incapable de voir, de percevoir, de se souvenir, de comprendre..., etc.” (Deleuze, PS, p. 217).

Otra característica del obrar de Deleuze es que toma como punto de partida obras o autores olvidados, o, por ejemplo en el caso de Proust, que sí estaba de moda, cuestiones de las que nadie se ocupa. Deleuze le da un vuelco a *La Recherche* : la saca de la lectura psicológica que dominaba en su época, lo cual resulta, según el especialista de la literatura francesa Robert Mauzi, “rafraîchissant” (Dosse, 2007, p. 157). A Deleuze no le interesa la memoria, sino el aprendizaje de los signos, y de hecho no privilegia la temporalidad del escritor, sino la del narrador. En otras palabras: a Deleuze no le interesa adivinar las intenciones de Proust (p. 156), sino reconstruir el movimiento de la trayectoria accidentada del narrador-aprendiz. Se puede considerar el trabajo que Deleuze efectúa en *Proust y los signos* como el precursor experimental de *Diferencia y Repetición*: “Selon le philosophe Jean-Claude Dumoncel, la clé pour entrer dans la pensée de Deleuze se trouve dans la lecture de Proust, car ce qui apparaîtra plus tard comme une thèse personnelle abstraite — *Différence et répétition*— trouve là, avec la narration proustienne, son expression la plus lisible et son véritable schéma directeur” (p.157).

Si Deleuze no hubiera quedado prendido del estilo de Hume, puede que no hubiera llegado a considerar a Proust como un empirista trascendental, un filósofo de lo sensible, devenido filósofo *por* lo sensible. Deleuze rescata a Hume en los años 1950, cuando el empirismo se consideraba como poco más que la etapa infantil previa al racionalismo.

(Nada más intempestivo que volver a las consideraciones humeanas acerca del sujeto, cuando Hegel, muy presente en la formación de los aprendices filósofos franceses, había criticado duramente el empirismo —así como Husserl (Dosse, 2007, p. 139).) Según Hume, el sujeto se constituye: uno no nace sujeto, lo deviene, y lo hace ficcionando a partir de lo que hereda:

Du donné, j'infère l'existence d'autre chose qui n'est pas donné: je crois. César est mort, ou Rome a existé, le soleil se lèvera, et le pain nourrit. Dans la même opération, en même temps, je juge et je me pose comme sujet: en dépassant le donné. J'affirme plus que je ne sais. (ES, p. 90)

Esta concepción choca con toda una corriente de pensamiento que postula un sujeto fuerte, que piensa por sí mismo sin dejarse influenciar (un sujeto que puede empezar a pensar cuando quiere). El sujeto humeano tiene una dimensión pasiva previa a toda acción: está hecho de contemplaciones, costumbres, que no son otra cosa que diferencias contraídas que se repiten. Deleuze es fuertemente atraído por el estilo “práctico” de Hume, que considera el sujeto como una proyección hacia el porvenir: “L'homme est donc poussé en avant vers un futur, vers son inscription singulière dans la pratique. Même l'habitude et la répétition participent de ce processus productif.” (Dosse, 2007, p. 142)

La diversidad de sus reflexiones le ha valido a Hume ser considerado como un pensador asistemático: la dispersión denota falta de seriedad. Pero hay que preguntarse por esa dispersión<sup>425</sup>, abstenerse de juzgarla antes de entenderla. A Hume le interesaba pensar qué hacemos, en todas sus vertientes: cuando conocemos, cuando organizamos la ciudad, cuando sentimos, etc. La filosofía cree que su asunto es el ser, pero no hay acceso al ser independientemente de lo que hacemos, de ahí esta afirmación de Deleuze:

La philosophie doit se constituer comme la théorie de ce que nous faisons, non pas comme la théorie de ce qui est. Ce que nous faisons a ses principes; et l'Être ne peut jamais être saisi que comme l'objet d'une relation synthétique avec les principes mêmes de ce que nous faisons. (ES, p.152)

Bajo la dispersión late un hilo conductor, y haberlo mostrado constituye una notable aportación de Deleuze a los estudios humeanos (Dosse, 2007, p.144). La dispersión que caracteriza el pensamiento de Hume está a la altura del problema tratado: el sujeto es

---

425 “Nous nous interrogeons sur le *mobile* de la philosophie. Au moins, le fait est facile à décider: Hume est avant tout un moraliste, un penseur politique, un historien. Mais pourquoi?” (Deleuze, ES, p. 17)

constituido empíricamente, y nunca de una vez por todas, sino a lo largo de toda su vida. De ahí que los conceptos emerjan como “disparados” al contacto con lo real: no es que Hume desprecie el concepto, bien al contrario, Hume le devuelve al concepto sus raíces sensibles, lo cual implica, forzosamente, dispersión<sup>426</sup>.

En *Empirismo y subjetividad*, el libro “tout-à-fait inactuel” (p.139) que Deleuze dedica a Hume, el autor demuestra un verdadero amor por los problemas filosóficos, un ingrediente esencial en este gesto que hemos bautizado “ficción” y que tratamos de describir:

Disons que les objections philosophiques sont de deux sortes. Les unes, la plupart, n'ont de philosophique que le nom. Elles consistent à critiquer une théorie sans considérer la nature du problème auquel elle répond, dans lequel elle trouve son fondement et sa structure. Ainsi, l'on reproche à Hume d'avoir “atomisé” le donné, et l'on croit suffisamment dénoncer tout un système en montrant à la base une décision de Hume en personne, un goût particulier de Hume ou de l'esprit de son temps. Ce que *dit* un philosophe, on nous le présente comme si c'était ce qu'il *fait* ou ce qu'il *veut*. Comme critique suffisante de la théorie on nous présente une psychologie fictive des intentions du théoricien. L'atomisme et l'associationnisme sont ainsi traités comme des projets surnois qui disqualifient à l'avance ceux qui les forment. “Hume a pulvérisé le donné.” Mais par là, qu'est-ce qu'on croit expliquer? Bien plus, peut-on croire avoir dit quelque chose? Il faut pourtant comprendre ce qu'est une théorie philosophique à partir de son concept: elle ne naît pas d'elle-même et par plaisir. Il ne suffit même pas de dire qu'elle est réponse à un ensemble de problèmes. [...] En fait, une théorie philosophique est une question développée, et rien d'autre: par elle-même, en elle-même, elle consiste, non pas à résoudre un problème, mais à développer *jusqu'au bout* les implications nécessaires d'une question formulée. Elle nous montre ce que les choses sont, ce qu'il faut bien que les choses soient, à supposer que la question soit bonne et rigoureuse. Mettre en question signifie subordonner, soumettre les choses à la question de telle façon que, dans cette soumission contrainte et forcée, elles nous révèlent une essence, une nature.” (pp.118-119)

Este párrafo refleja el intenso combate de Deleuze para des-moralizar la filosofía. Lo que importa realmente no es saber si lo que Hume dice es verdad o es mentira (en otras

---

<sup>426</sup> En una historia de la filosofía *à la Deleuze*, con sus particulares leyes temporales, podríamos imaginar que Hume se hace cargo del anhelo que Nietzsche expresa en *Sobre Verdad y Mentira en sentido extramoral* de devolver la vida al colombarium de conceptos.

palabras, si nos hace bien o nos hace mal), sino si su pregunta está bien planteada y si su desarrollo es consecuente con el problema. ¿De dónde proviene la opción planteada por Hume, la de considerar el sujeto como constituido empíricamente, y qué consecuencias tiene?; esto es lo que interesa a Deleuze. (Deleuze se interesó mucho por las consecuencias del problema humeano en la teoría del Derecho, las cuales desarrolló en su libro *Presentación de Sacher-Masoch. Lo frío y lo cruel.* )

Ya siendo aprendiz, Deleuze tenía fama de no aceptar afirmaciones hechas a la ligera; Michel Tournier recuerda que: “Les propos que nous échangions comme balles de coton ou de caoutchouc, il nous les renvoyait durcis et alourdis comme des boulets de fontes et d'acier. On le redouta vite pour ce don qu'il avait de nous prendre d'un seul mot en flagrant délit de banalité, de niaiserie, de laxisme de pensée.” (Dosse, 2007, p.115) Este empeño en “hacer bien” las cosas, sentido artesano de la filosofía, también lo tenía Bergson, otro autor completamente pasado de moda que Deleuze estudió, a pesar de la reticencia de sus amigos (p. 170). El clima marxista y sartriano no facilitaba las cosas, o fue precisamente lo que las hizo posibles: “considérer Bergson comme un philosophe majeur dénote une originalité que ne cessera de revendiquer Deleuze, toujours soucieux de penser de manière intempestive contre la *doxa* de son époque” (p.124). Como ocurría con la obra de Proust, el aspecto que prevalecía en la lectura dominante de Bergson era la psicología, pero como Bergson estaba considerado como un filósofo idealista, debía permanecer en los márgenes de la filosofía. No obstante, el Bergson que Deleuze lee es otro: en primer lugar, se fija en un aspecto metodológico que vertebra todo su pensamiento: la “intuición”.

Bergson se da cuenta de que la filosofía está poblada de “falsos problemas” que le impiden ser precisa. La intuición es el método que debe seguir la metafísica para ser tan rigurosa como la ciencia<sup>427</sup>: se trata de buscar una “vision directe, supprimant ainsi des problèmes qui ne concernaient pas les choses mêmes, mais leur traduction en concepts artificiels” (2013, p.22). La intuición es “la vision directe de l'esprit par l'esprit” (p.27), y lo que el espíritu ve, una vez liberado de las artimañas del lenguaje, es la duración interna: “Au lieu d'états contigus à des états, qui deviendront des mots juxtaposés à des mots, voici la continuité indivisible, et par là substantielle, du flux de la vie intérieure” (p.27). Bergson considera natural que dividamos el movimiento en paradas: “Notre action ne s'exerce

---

427 “Nous assignons donc à la métaphysique un objet limité, principalement l'esprit, et une méthode spéciale, avant tout l'intuition. Par là nous distinguons nettement la métaphysique de la science. Mais par là aussi nous lui attribuons une égale valeur. Nous croyons qu'elle peut, l'une et l'autre, toucher le fond de la réalité. Nous rejetons les thèses soutenues par les philosophes, acceptées par les savants, sur la relativité absolue de la connaissance et l'impossibilité d'atteindre l'absolu.” (Bergson, 2013, p.33)



commodément que sur des points fixes: c'est donc la fixité que notre intelligence recherche; elle se demande où le mobile est, où le mobile passe.” (p.6)<sup>428</sup> Pero nos recuerda que la vida no entiende de paradas ni puntos fijos, y eso es aquello con lo que la intuición pretende conectar:

L'intelligence part ordinairement de l'immobile, et reconstruit tant bien que mal le mouvement avec des immobilités juxtaposées. L'intuition part du mouvement, le pose ou plutôt l'aperçoit comme la réalité même, et ne voit dans l'immobilité qu'un moment abstrait, instantané, pris par notre esprit sur une mobilité. L'intelligence se donne ordinairement des choses, entendant par là du stable, et fait du changement un accident qui s'y surajouterait. Pour l'intuition l'essentiel est le changement [...].  
(Bergson, 2013, p.30)

Ahora estamos en condiciones de percibir la notable influencia que Bergson ha tenido en la concepción deleuziana de la diferencia. En el fondo, lo que Bergson está diciendo es: miremos el movimiento de frente: “Allons droit à lui, regardons-le sans concept interposé” (p.6) y entonces veremos un flujo continuo de vida que disuelve buena parte de los problemas filosóficos. Por ejemplo: los problemas del no-ser y del desorden. Ahí donde vemos desorden y no-ser, no hay nada de eso, sino cosas que no nos interesan: ser hay por todas partes, y no está ni ordenado ni desordenado. Si miráramos el movimiento de frente, dejaríamos de considerar estos problemas —y surgirían otros— pero efectuar este giro no resulta nada evidente: “Le philosophe n'a pa toujours cette patience. Combien n'est-il pas plus simple de s'en tenir aux notions emmagasinées dans le langage!” (p.32) Lo que propone Bergson es una manera muy artesanal de hacer filosofía: pegarse a la materia, saber resistir a las tendencias calculadoras de la inteligencia, conseguir llegar hasta ese punto en el que el espíritu coincide con la materia, se hace materia. No es una cuestión técnica, no se trata de aplicar una estrategia: esta *démarche* implica una vuelta de tuerca en nuestra forma de entender la realidad, y por lo tanto de habitarla. Se trata de asumir que el ser deviene esencialmente por ficción:

[Les grands problèmes métaphysiques] naissent, en effet, de ce que nous transposons

---

428 Y sigue: “Même si elle note le moment du passage, même si elle paraît s'intéresser alors à la durée, elle se borne, par là, à constater la simultanéité des deux arrêts virtuels: arrêt du mobile qu'elle considère et arrêt d'un autre mobile dont la course est censée être celle du temps.” Leyendo a Bergson, me doy cuenta de que he caído en ese error, o que he sido “inteligente” planteando las preguntas ¿cómo empieza el aprendizaje? Y ¿cómo acaba? Aunque podemos reconocer que el aprendizaje es un pasaje, lo que nos suele importar es cuándo empieza y cuándo acaba. A pesar de que me doy cuenta ahora de que no son probablemente las preguntas de investigación más adecuadas, las mantengo, porque si no las hubiera hecho, no habría llegado a estas reflexiones.

en fabrication ce qui est création. La réalité est croissance globale et indivisée, invention graduelle, durée: tel un ballon élastique qui se dilaterait peut à peu en prenant à tout instant des formes inattendues. (Bergson, 2011, p. 7)

Y es como si Deleuze transpusiera la lectura ontológica de Bergson a la filosofía: el pensamiento, como el ser, es un globo que se hincha continuamente, cuyas formas son absolutamente imprevisibles. Hablando de Spinoza, Deleuze dice que él tuvo sobre él “l'effet d'un courant d'air qui vous pousse dans le dos”, o de un “balai de sorcière qu'il vous fait enfourcher” (Deleuze y Parnet, D, p. 22). El pensamiento es empujado por el ser, como un globo que se va llenando de aire, o como la escoba alocada de una bruja, que nos lleva, nadie sabe donde.

Michael Hardt cuenta que una gran especialista de Bergson acusó a Deleuze de haber *nietzscheado* a Bergson<sup>429</sup> (2004, p.73); indignada, exclamó: “¡Bergson no es Nietzsche!”. Es cierto que el Bergson de Deleuze es peculiar, en el sentido de que no “tiene conciencia” y está muy ontologizado. Deleuze silencia importantes partes de la obra de Bergson, sin embargo, no se inventa nada: todo está en los textos, y a pesar de —¿a pesar de?— no haber sido fiel a la lectura dominante de Bergson, ha contribuido indudablemente al retorno de Bergson en la filosofía académica (Dosse, 2007, p. 176). Según Hardt, una observación del tipo “Bergson no es Nietzsche” no atiende al principio de selección que caracteriza el aprendizaje filosófico de Deleuze, ni a la evolución de este aprendizaje<sup>430</sup>. Deleuze invierte el bergsonismo, quizás gracias a Hume : “ La durée selon Bergson est un acte subjectif, alors que, pour Deleuze, le mouvement est inverse, c'est le sujet qui est un effet de la durée. ” (Dosse, 2007, p.176) Parece que Deleuze le aplica a Bergson su propio cuento : si la duración es lo primero, también hay que revisar la noción de conciencia y sujeto, y someterla a la duración —es lo que hace Deleuze: Bergson no es, sino que *deviene* Nietzsche.

La dimension “fictive” que l'on reproche souvent à cet exercice de l'histoire de la philosophie est explicitement revendiquée à travers les comparaisons avec la peinture, le roman policier, la science-fiction, le collage. Si la philosophie n'est pas

---

429 “La principal objeción que plantea Barthélémy-Madaule es que Deleuze trata de interpretar *Les deux sources* como si fuera un texto nietzscheano y antihumanista, cuando en realidad esa obra demuestra el carácter profundamente religioso del pensamiento de Bergson.” (Hardt, 2004, p.74)

430 “[...] los primeros trabajos de Deleuze construyen un tipo singular de historia de la filosofía en el cual los vínculos conectores dependen, no de la historiografía filosófica real, sino de la evolución del pensamiento mismo de Deleuze. Al hablar de evolución no pretendo sugerir una progresión unilineal o teleológica, sino más bien una especie de proceso teórico de agregación. El énfasis en esta progresión pone de relieve el movimiento que se da en el pensamiento de Deleuze y lo que surge es el proceso de la educación filosófica de Deleuze mismo, su aprendizaje filosófico. (Hardt, 2004, p.32)

une représentation de la réalité, mais un “constructivisme”, un acte de création, la lecture philosophique des philosophes sera à son tour une sélection, une création, l'invention d'une fausse ressemblance qui pourra ouvrir des directions de questionnement encore inexplorées. (Antonioli, 1999, p. 22)

Deleuze ejercía su pensamiento con una libertad a la que la filosofía no tenía acostumbrada a sus aprendices. François Châtelet, otro compañero de estudio, cuenta que un día Deleuze tuvo que exponer en clase una lección alrededor de un tema clásico de la filosofía de Malebranche, delante de Ferdinand Alquié, autoridad indiscutible en la historia de la filosofía. La exposición fue irreproachable desde el punto de vista argumentativo, pero estaba construida “autour du seul principe de l'irréductibilité de la côte d'Adam. À l'énoncé du principe adopté, le maître avait blêmi [...]” (Dosse, 2007, p.123). Al final de la exposición, sin embargo, la inquietud de Alquié se había convertido en admiración ante esta extraña, pero sin duda profunda, manera de tratar los problemas. Una de las más sorprendentes asociaciones es la que hace Deleuze entre el poeta francés Alfred Jarry y Martin Heidegger, llegando a considerar “l'œuvre de Heidegger comme un développement de la pataphysique, conformément aux principes de Sophrotates l'Arménien et de son premier disciple, Alfred Jarry ” (CC, p.115)<sup>431</sup>. Esta asociación genial fue generada como respuesta a la afirmación de Jean Beaufret, introductor de la obra de Heidegger en Francia, según la cual no se puede entender a Heidegger sin hablar alemán (Dosse, 2007, p. 121). Pero el descubrimiento de Deleuze no se reduce a una provocación: es una auténtica aventura del espíritu.

En *Diferencia y Repetición*, Deleuze rechaza el camino de *recherche* al que nos ha acostumbrado la filosofía: de la hipótesis, o sea, de la incertidumbre, de la duda (una duda que no agarra al ser, sino que se puede plantear tranquilamente desde las alturas) al imperativo moral (DR, pp. 253-254). ¿Qué hacemos con las malas copias? La solución es declarar la guerra al simulacro. Aquí también Deleuze efectúa lo que parece ser un movimiento predilecto, una inversión: si no quiere reducirse a un ejercicio desencarnado, la filosofía debe partir del imperativo y caminar hacia la pregunta, pero ya no se trata de un imperativo moral: “Les problèmes ou les Idées émanent d'impératifs d'aventure ou d'événements qui se présentent comme des questions” (p.255), y es por eso que “on ne peut rien dire d'avance, on ne peut pas préjuger de la recherche” (p.187).

Deleuze lucha por des-moralizar a la filosofía y convertirla en una ética. Ésta es

---

<sup>431</sup> Véase “En créant la pataphysique Jarry a ouvert la voie à la phénoménologie” (ID, pp. 105-108), retomado en “Un précurseur méconnu de Heidegger, Alfred Jarry” (CC, pp. 115-125).

probablemente la mejor lección de Nietzsche —y también, como veremos, de Spinoza—: las doctrinas filosóficas no provienen de una duda neutral, sino de valoraciones vitales que se nos presentan en forma de imperativos éticos: “C'est pourquoi nous avons toujours les croyances, les sentiments, les pensées que nous méritons en fonction de notre manière d'être ou de notre style de vie. Il y a des choses qu'on ne peut dire, sentir ou concevoir, des valeurs auxquelles on ne peut croire qu'à condition d'évaluer “bassement”, de vivre ou de penser “bassement”” (Deleuze, NPh, p.2). A los ojos de Nietzsche, la crítica de Kant es moral, por lo tanto contenida, y para ser realmente crítica debe ser ética: hay que preguntarse ¿por qué preservar de la crítica una parte de la razón? ¿Qué es lo que esconde este gesto? En este sentido, el tema deleuziano de la imagen del pensamiento es otra fusión de movimientos, un “Kant es Nietzsche”, un “qué deviene Kant en el elemento “Nietzsche””. Deleuze se sirve de unos filósofos para romper las barreras de otros; en definitiva, se trata de seguir el movimiento, no permitir que muera el pensamiento:

S'il appartient à la pensée d'explorer le virtuel jusqu'au fond de ses répétitions, il appartient à l'imagination de saisir les processus d'actualisation du point de vue de ces reprises ou de ces échos. C'est l'imagination qui traverse les domaines, les ordres et les niveaux, abattant les cloisons, coextensive au monde, guidant notre corps et inspirant notre âme, appréhendant l'unité de la nature et de l'esprit, conscience larvaire allant sans cesse de la science au rêve et inversement. (DR, p.284)

Hacer de la filosofía una ética es asumir que bajo los discursos supuestamente veraces o supuestamente falsos, hay fuerzas que se encuentran, que luchan entre sí por hacerse un sitio en la realidad. Ésa es la lectura que hace Deleuze de la “voluntad de poder”, expresión que no indica que la voluntad quiera poder, sino que “la puissance est *ce qui* veut dans la volonté”<sup>432</sup>. En este contexto ontológico, la paradigmática relación entre el amo y el esclavo deviene una relación de fuerzas, en la que, por momentos, la una se impone a la otra: frágil jerarquía, susceptible de invertirse en cualquier momento. Se trata de una jerarquía singular, que no contempla desde fuera sino desde dentro, una jerarquía “de la duración”:

Il y a une hiérarchie qui mesure les êtres d'après leurs limites, et d'après leurs degrés de proximité ou d'éloignement par rapport à un principe. Mais il y a aussi une hiérarchie qui

---

432 “Volonté de puissance ne veut pas dire que la volonté veuille la puissance. Volonté de puissance n'implique aucun anthropomorphisme, ni dans son origine, ni dans sa signification, ni dans son essence. Volonté de puissance doit s'interpréter tout autrement: la puissance est *ce qui* veut dans la volonté. La puissance est dans la volonté l'élément génétique et différentiel. C'est pourquoi la volonté de puissance est essentiellement créatrice.” (Deleuze, NPh, pp. 96-97) “Macht” se ha traducido por “poder” y por “potencia”, pero me parece que esta segunda opción aclara el argumento.

considère les choses et les êtres du point de vue de la puissance: il ne s'agit pas de degrés de puissance absolument considérés, mais seulement de savoir si un être “saute” éventuellement, c'est-à-dire dépasse ses limites, en allant jusqu'au bout de ce qu'il peut, quel que soit le degré. (Deleuze, DR, p. 55)

Aquí no hay afirmación a costa de una negación, sino afirmación por doquier: el esclavo no es negado, sino que, según la terminología spinoziana: “está separado de lo que puede”. Y lo que puede un cuerpo, nadie lo sabe, porque no hay ningún modelo que seguir: se trata de empujar, hasta donde se pueda —hasta que el globo reviente. En Nietzsche, Deleuze encuentra la violencia necesaria para romper las barreras, y lo que augura esta violencia es felicidad: “La critique est la destruction comme joie, l'agressivité du créateur” (Deleuze, NPh, p.99).

Deleuze podrá llevar la felicidad todavía más lejos con Spinoza. El autor de la *Ética* confirma la excentricidad del aprendiz Deleuze a la hora de elegir sus maestros: considerado demasiado racionalista, demasiado teórico, demasiado religioso, Kojève llega a acusar a Spinoza de arrebatar al ser humano su libertad (Dosse, 2007, p. 178). Además, Spinoza no tiene estilo, lo cual vuelve el acceso a su obra muy difícil, incluso para los filósofos (Antonioli, 1999, p. 106). Pero Spinoza fue perseguido, sus obras censuradas: algo había de haber en sus escritos que justificara su penoso destino. Lo que Deleuze encuentra en Spinoza es sorprendente: Spinoza es un filósofo *práctico*. Su obra es una bomba de relojería que todavía no hemos entendido bien, pero no por culpa de su escritura, sino por la fuerza alojada en sus escritos:

C'est sur Spinoza que j'ai travaillé le plus sérieusement d'après les normes de l'histoire de la philosophie, mais c'est lui qui m'a fait le plus l'effet d'un courant d'air qui vous pousse dans le dos chaque fois que vous le lisez, d'un balai de sorcière qu'il vous fait enfourcher. Spinoza, on a même pas commencé à le comprendre, et moi pas plus que les autres. Tous ces penseurs sont de constitution fragile, et pourtant traversés d'une vie insurmontable. Ils ne procèdent que par puissance positive et d'affirmation. Ils ont une sorte de culte de la vie [...]. Ces penseurs ont peu de rapport les uns avec les autres —sauf Nietzsche et Spinoza— et pourtant ils en ont. On dirait que quelque chose se passe entre eux, avec des vitesses et des intensités différentes, qui n'est ni dans les uns ni dans les autres, mais vraiment dans un espace idéal qui ne fait pas partie de l'histoire, encore moins un dialogue des morts, mais un entretien inter-stellaire, entre étoiles très inégales, dont les devenirs différents forment un bloc mobile qu'il s'agirait de capter, un inter-vol, années-lumière. (Deleuze, D, p.22)

Ahí tenemos el imperativo ético que empuja el aprendizaje filosófico de Deleuze: la afirmación, es decir, el movimiento incesante de la vida que empuja dentro de lo real para hacerse sitio. Deleuze no sigue la historia oficial de la filosofía, o la filosofía hecha moral: se convierte en filósofo en la medida en que su *ethos* deviene filosófico. Deleuze es empujado por todos estos pensadores afectados, personas que se convierten en pensadores “a flor de piel”, punto en común que comparten Nietzsche y Spinoza<sup>433</sup>, pero también, como hemos visto, al menos Proust y Hume.

En este punto confluyen el primer ensayo de la segunda parte, y el presente: el aprendizaje empieza “por” signos, provocado por ellos, y continúa, de manera natural, por la fuerza del movimiento:

Car apprendre évolue tout entier dans la compréhension des problèmes en tant que tels, dans l'appréhension et la condensation des singularités, dans la composition des corps et événements idéaux. Apprendre à nager, apprendre une langue étrangère, signifie composer les points singuliers de son propre corps ou de sa propre langue avec ceux d'une autre figure, d'un autre élément qui nous démembre. Mais nous fait pénétrer dans un monde de problèmes jusqu'alors inconnus, inouïs. (Deleuze, DR, p. 248)

Estamos acostumbrados a considerar el aprendizaje desde la tribuna del saber, o sea, empezando por el “final”, pero lo que realmente importa en el aprendizaje es cómo empieza, y cómo se mantiene. En este sentido, el proyecto de Spinoza es un proyecto de educación filosófica: establecer una ética de los encuentros enfocada hacia el aumento de la potencia del ser. Una vez violentados por un signo, “basta con” perseguir el signo, y a su vez, dejarse mover por éste, aceptar los desplazamientos que produce en nuestro ser —“basta con”, entre-comillas, porque la imagen del aprendizaje como réplica del saber pesa demasiado sobre nosotros.

Para que haya movimiento real, es imprescindible que algo nos haga una señal, nous *fasse signe*, por lo tanto, una cara familiar y otra desconocida, con la que poder “ficcional” —si no, el movimiento se convierte en réplica, en el peor sentido de la palabra: no una respuesta, sino una copia. Quizás por eso tenga Deleuze predilección por autores que “nadie

---

433 “Il est difficile, ici, de nier chez Nietzsche une inspiration spinoziste. Spinoza, dans une théorie extrêmement profonde, voulait qu'à toute quantité de force correspondit un pouvoir d'être affecté. Un corps avait d'autant plus de force qu'il pouvait être affecté d'un plus grand nombre de façons; c'est ce pouvoir qui mesurait la force d'un corps ou qui exprimait sa puissance. Et, d'une part, ce pouvoir n'était pas une simple possibilité logique: il était à chaque instant effectué par les corps avec lesquels celui-ci était en rapport.” (Deleuze, NPh, p.70)

quiere”, porque así puede jugar mejor con ellos; los mejores juguetes no son los objetos que están diseñados “para” jugar, sino aquellas cosas que están destinadas a otro uso, pero que nadie está utilizando. Deleuze necesita autores que no están manoseados, y sobre todo, puntos oscuros, zonas de desérticas. Que el aprendizaje empiece en un desierto no es ninguna fatalidad, sino una necesidad:

La théorie des problèmes est complètement transformée, enfin fondée, parce que nous ne sommes plus dans la situation classique d'un maître et d'un élève – où l'élève ne comprend et ne suit un problème que dans la mesure où le maître en connaît la solution et fait, en conséquence, les adjonctions nécessaires. Car, comme le remarque George Verriest, le groupe de l'équation caractérise à un moment, non pas ce que nous savons des racines, mais l'objectivité de ce que nous n'en savons pas. Inversement, ce non-savoir n'est plus un négatif, une insuffisance, mais une règle, un *apprendre* auquel correspond une dimension fondamentale dans l'objet. (DR, p. 234)

Deleuze encuentra en el cálculo diferencial las bases de un “Nouveau Ménon, c'est tout le rapport pédagogique qui est transformé” (p.234). El cálculo diferencial parte de lo que no sabemos, porque es algo que no sabemos (signo) lo que nos empuja a ficcionar. “Aprender” no es otra cosa que fertilizar una zona oscura, plantar flores en el desierto, aprovechar “lo poco que sabemos” para crear algo, “à la pointe de son savoir” —como Symons para escribir la vida de su barón Corvo. Sólo así se entiende la novedad como absoluta creación, no “de la nada”, sino de los hilos que nos han dejado colgando. De ahí que aprender sea una tarea de egiptólogo: se trabaja con muchas más piezas ausentes que presentes, y no hay atajos, ni trucos. Pensar, en filosofía, siempre es pensar lo que no ha pensado otro, la tarea que nos ha dejado otro filósofo, que es nada menos que la de prolongar su movimiento. Pero prolongar el movimiento no quiere decir seguir la misma dirección, de ahí que un libro de filosofía sea en parte ciencia-ficción:

[...] la science-fiction écrit toujours partir des connaissances scientifiques du présent en direction de connaissances qu'on ne possède pas encore, ou à partir de ce monde-ci en direction de mondes possibles mais encore inconnus, d'un futur imprévisible et irréductible au présent. (Antonioli, 1999, p. 16)

Deleuze nos proporciona un instrumento de evaluación del aprendizaje que choca con el aparataje de la pedagogía moderna: mientras haya movimiento, todo va bien; mientras haya vida, mientras haya afirmación, todo va bien, porque acabaremos en otro lugar, *devenimos*:

On dira que “ jusqu'au bout ” définit encore une limite. Mais la limite, (πέρας), ne désigne plus ici ce qui maintient la chose sous une loi, ni ce qui la termine ou la sépare, mais au contraire ce à partir de quoi elle se déploie et déploie toute sa puissance ; l'hybris cesse d'être simplement condamnable, et le plus petit devient l'égal du plus grand dès qu'il n'est pas séparé de ce qu'il peut. (DR, p. 55)

Al despertar, el pensamiento es estupidez, pero lo es quizás sobre todo para quien no se está esforzando: para quien está fuera, todo suena igual, a una repetición de lo que ya ha sido dicho. Pero, como en el caso de Pierre Ménard, esta repetición “comporte la modification maxima propre au double” (DR, p.4), porque está preñada de diferencia. Llegado el momento, esa repetición da a luz a una diferencia necesariamente monstruosa:

[...] l'histoire de la philosophie comme une sorte d'enculage ou, ce qui revient au même, d'immaculée conception. Je m'imaginai arriver dans le dos d'un auteur, et lui faire un enfant, qui serait le sien et qui serait pourtant monstrueux. (Deleuze, P, p.15)

En esta sección, hemos tratado de mostrar que el gesto mediante el cual el aprendiz Deleuze intima con los objetos filosóficos es la ficción. De todas maneras, “Tout d'abord, la philosophie est “ fiction ” dans son sens étymologique, est construction, invention [...].” (Antonioli, 1999, 22). Si descomponemos este gesto en fases, como en las fotografías de Harold Edgerton, todo empieza con el encuentro con un signo, algo que nos afecta y que nos fuerza a pensar; luego vendría una fase de intimidad, en la que el aprendiz entabla una relación amorosa con aquello que lo ha violentado. En esa relación tiene lugar una transfusión de vida: el aprendiz da vida a un movimiento que ha sido cortado —por la muerte física de su autor, por temor, por hastío, por cualquier razón—, prolongándolo en otra dirección. El encuentro culmina en una novedad radical, un monstruo: *El Quijote*, resultado de Ménard preñado por las ideas de Cervantes —es verdaderamente novedoso, porque nadie se plantearía devenir Cervantes siendo Ménard—, *Diferencia y Repetición*, hijo de Nietzsche y Spinoza, en el que ya no podemos distinguir a Nietzsche de Spinoza.

Ménard (acaso sin quererlo) ha enriquecido mediante una técnica nueva el arte detenido y rudimentario de la lectura: la técnica del anacronismo deliberado y de las atribuciones erróneas. Esa técnica de aplicación infinita nos insta a recorrer la *Odisea* como si fuera posterior a la *Eneida* y el libro *Le jardin du Centaure* de Madame Henri Bachelier como si fuera de Madame Henri Bachelier. Esa técnica puebla de aventura los libros más calmosos. Atribuir a Louis Ferdinand Céline o a James Joyce la *Imitación de Cristo* ¿no es una suficiente renovación de esos tenues



avisos espirituales? (Borges, 2011, p. 53)

Qué osado es Deleuze —podríamos pensar—, pero no hace más que seguir el movimiento del devenir: la realidad está hecha de empujones vitales que nacen donde otros esfuerzos se apagaron, y es esa misma ley ontológica la que rige el pensamiento:

[...] il n'y a pas de vrai commencement en philosophie, ou plutôt le vrai commencement philosophique, c'est-à-dire la Différence, est déjà en lui-même Répétition. (DR, pp. 169-170)

En su aprendizaje, Deleuze embrolla la filosofía y la historia de la filosofía. No hay una etapa propedéutica, de “historia de la filosofía”, después de la cual el aprendiz puede atreverse a hacer “filosofía en nombre propio”. Hacer filosofía es entrar en el juego ético, exponerse a otros caracteres y responder “con carácter”: no se trata de analizar lo que tal o cual filósofo “ha dicho”, sino de evaluar sus valoraciones, desde un pensamiento encarnado, a flor de piel, o en carne viva. El aprendizaje de Deleuze es ficcion(aje), en el sentido de que hace *como si* fuera Bergson, Nietzsche o Spinoza, se imagina qué hubieran hecho si... hubiesen dispuesto de más tiempo, hubiesen ido en otra dirección. Pero entonces, hacer filosofía en nombre propio no es afirmar una personalidad, sino convertirse en la caja de resonancia de otras voces:

Dire quelque chose en son propre nom, c'est très curieux; car ce n'est pas du tout au moment où l'on se prend pour un moi, une personne ou un sujet, qu'on parle en son nom. Au contraire, un individu acquiert un véritable nom propre, à l'issue du plus sévère exercice de dépersonnalisation, quand il s'ouvre aux multiplicités qui le traversent de part au part, aux intensités qui le parcourent. Le nom comme appréhension instantanée d'une telle multiplicité intensive, c'est l'opposé de la dépersonnalisation opérée par l'histoire de la philosophie, une dépersonnalisation d'amour et non de soumission. On parle du fond de ce qu'on ne sait pas, de fond de son propre sous-développement à soi. [...] J'ai donc commencé à faire deux livres en ce sens vagabond, Différence et Répétition, Logique du Sens. Je ne me fais pas d'illusion: c'est encore plein d'un appareil universitaire, c'est lourd, mais il y a quelque chose que j'essaie de secouer, de faire bouger en moi, traiter l'écriture comme un flux, pas comme un code. Et il y a des pages que j'aime dans Différence et Répétition, celles sur la fatigue et la contemplation par exemple, parce qu'elles sont du vécu vivant malgré les apparences. Ça n'allait pas lin, mais ça commençait. (Deleuze, P, pp.15-16)

Deleuze escribe que admira a los escritores que “font de l'oeuvre un apprendre ou une expérimentation” (DR, p.257), y es exactamente lo que hace en *Diferencia y Repetición*. Su libro está a la altura de los nuevos libros de filosofía de los que habla en el prólogo: es una escritura de “doblaje”, o de “discurso indirecto libre”, o sea, “une formule stylistique très particulière : lorsqu'on fait parler quelqu'un sans le dire” (Deleuze, 1983, 11 de enero). Hay una especie de mecanismo, de método que Deleuze utiliza en su obrar, que hemos bautizado “ficción”, mediante el cual algo viene a la presencia, un “algo” que no son meras palabras, como trataremos de demostrar en la siguiente sección.

### **La ficción como modo de venida a la presencia<sup>434</sup>**

La ficción suele ser considerada como una historia inventada, no real, pero nuestras investigaciones nos han llevado a considerar la ficción como una “experiencia filosófica” (retomando las palabras de Guy Lardreau) mediante la cual algo viene a la presencia. La ficción crea nuevas posibilidades, que no son posibilidades abstractas, sino existenciales: *fictionando*, el *ethos* del aprendiz se va formando. Hemos visto que Deleuze no sólo ha heredado temáticas o elaboraciones teóricas de los pensadores estudiados, sino gestos, maneras de hacer filosofía, estilos —así que esos pensadores son sus “maestros”. La razón de ser de la educación es precisamente la de hacer venir algo a la presencia, pero intuimos que en términos muy diferentes a los de la ficción, tal y como hemos tratado de describirla. Entre esta sección y la siguiente, mostraremos que la ficción es un modo de venida a la presencia fundamentalmente educativo. En primer lugar, trataremos de explicitar el camino ontológico de la ficción, diferenciándolo de otros modos de venida a la presencia.

La pedagogía moderna, en tanto que disciplina ordenadora de la educación, hace venir la educación a la presencia mediante la vía del programa. Los pedagogos diseñan proyectos educativos en función de su *posibilidad* para *realizarlos*; por lo tanto, la pedagogía simpatiza con el camino ontológico que transita desde lo posible hasta lo real. En una conferencia titulada “Lo posible y lo real”, Bergson cuenta una anécdota a propósito de la cual elabora una interesante reflexión sobre la realización. Durante la Primera Guerra mundial, la prensa manifestaba una notable inquietud acerca del porvenir de la literatura. Un

---

<sup>434</sup> Retomo aquí la expresión que William Wians utiliza en su artículo “Virtue, Practice, and Perplexity in Plato’s *Meno*” (2012) para traducir “παράγινεται” (paragignetai): “come to presence”. Véase el principio de la subsección “El *Menón*: un pretexto para pensar el aprendizaje”, del capítulo II.

escritor le preguntó a Bergson cómo se representaba la literatura después de la contienda, y éste contestó que no lo sabía: si supiera cómo iba a ser la gran obra de mañana, la haría. El escritor se quedó perplejo, y Bergson interpretó su reacción de este modo: “Je vis bien qu'il concevait l'œuvre future comme enfermée, dès alors, dans je ne sais quelle armoire aux possibles” (2011, p.12).

Mais, lui dis-je, l'œuvre dont vous parlez n'est pas encore possible. — Il faut bien qu'elle le soit, puisqu'elle se réalisera. — Non, elle ne l'est pas. Je vous accorde tout au plus qu'elle l'aura été. — Qu'entendez-vous par là? (p.12)

Lo que Bergson quería decir es que nadie puede saber cómo será la obra literaria: sólo se sabrá cuando acabe la guerra, y entonces, *sólo entonces*, se explicarán las formas literarias recién emergidas como posibilidades que ya estaban esperando encarnarse: “le possible aurait été là de tout temps, fantôme qui attend son heure; il serait donc devenu réalité par l'addition de quelque chose, par je ne sais quelle transfusion de sang ou de vie” (Bergson, 2011, p.13). Según Bergson, “L'idée, immanente à la plupart des philosophies et naturelles à l'esprit humain, de possibles qui se réaliseraient par une acquisition d'existence, est [...] une illusion pure” (p.14): si el ser caminara de lo posible a lo real, entonces no sería ninguna tontería inferir que la materialización de un ser humano de carne y hueso proviene de su imagen en el espejo. El ser deviene en la dirección contraria: “c'est le réel qui se fait possible, et non pas le possible qui devient réel” (p.17). La posibilidad es una argucia para justificar a posteriori el advenimiento realidad: “le possible est l'effet combiné de la réalité une fois apparue et d'un dispositif qui la rejette en arrière” (p.14).

Si el tiempo es duración, vida que empuja dentro de lo real ininterrumpidamente, sin que nadie pueda prever qué formas acabará tomando, entonces el camino ontológico no puede partir de lo posible para ir a lo real: “Remettons le possible à sa place: l'évolution devient tout autre chose que la réalisation d'un programme; les portes de l'avenir s'ouvrent toutes grandes; un champ illimité s'offre à la liberté.” (p.16). Bien pudiera ser que el escritor se refiriera a otro sentido de la palabra “posible” cuando le preguntó a Bergson: “*Hamlet* était sans doute possible avant d'être réalisé, si l'on entend par là qu'il n'y avait pas d'obstacle insurmontable à sa réalisation. Dans ce sens particulier, on appelle possible ce qui n'est pas impossible” (p.14). Éste sería el único sentido aceptable de posible: la ausencia de obstáculos a la realización, pero en ningún caso, dice Bergson, una preexistencia ideal. El problema aparece cuando de ese sentido negativo de lo posible, pasamos a un sentido positivo:

Fermez la barrière, vous savez que personne ne traversera la voie: il ne suit pas de là que vous puissiez prédire qui la traversera quand vous l'ouvrirez. (Bergson, 2011, p.12)

El problema sobreviene cuando tratamos de programar la realidad en base a aquellas cosas que han ocurrido: como ya han ocurrido, esas cosas se convierten en “posibles”, lo cual quiere decir que podemos prever su existencia. Sostener que la realización, es decir, el camino de lo posible a lo real, es el mecanismo del ser es una forma de abortar la novedad, porque todo lo que está por realizarse, ya sabíamos que se realizaría —“Réaliser un projet n'apporte rien de nouveau dans le monde, puisqu'il n'y a pas de différence conceptuelle entre le possible comme projet et sa réalisation: juste le saut dans l'existence.” (Zourabichvili, 1998, p. 339)— y por lo tanto todo lo que ocurra sin haber formado previamente parte del plan no contará como real. En educación, si el programa (la posibilidad) no llega a un buen puerto, es decir, a la realidad que preveíamos, entonces el resultado se considera como nulo: no se podrá decir que ha habido aprendizaje, porque al final del proceso, con lo que nos encontramos es con “nada”.

La “nada” es precisamente otro concepto que debería ser revisado: “Rien” désigne l'absence de ce que nous cherchons, de ce que nous désirons, de ce que nous attendons. [...] Nous disons alors qu'il n'y a plus rien, entendant par là que ce qui est ne nous intéresse pas, que nous nous intéressons à ce qui n'est plus là ou à ce qui aurait pu y être.” (Bergson, 2011, pp.8-9) Cuando la pedagogía ve “nada”, quiere decir que el resultado no es el que esperaba: es probable que allí haya algo, creación de novedad, quizás un aprendizaje. Pero no hay tiempo que perder: no se va a poner el pedagogo a pensar qué puede haber de interesante en algo que sencillamente no debería estar ahí. Habrá que repetir el camino, o como mucho, si el número de fallos aumenta considerablemente, habrá que renovar el método, innovar. Y pese a los casos reales que lleguen a poner en cuestión la división de lo sensible entre lo posible y lo imposible, siempre se tratará de mantener dicha división: las innovaciones han de ser sensatas, debemos poder decir de ellas “esto podría funcionar”.

Pero la ruta de lo real es rígida en ambas direcciones: si lo posible no da como resultado la realidad “esperada”, no cuenta (o si llegar a contar, entonces diseñaremos otro programa, y lo emergido como novedad, como creación, pasará a formar parte de los posibles pedagógicos), pero si ocurre algo que no esperábamos en condiciones tan difíciles, “imposibles”, sí se tendrá en cuenta, pero como algo extraordinario (porque, efectivamente, sale de lo ordinario, de lo ordenado). Un “imposible” es por ejemplo que una persona

etiquetada de “discapacitada” —aunque ahora hay que decir “diverso funcional”— acabe una carrera universitaria. Automáticamente, el ser discapacitado se convierte en aprendiz excepcional: ¡increíble, lo que ha conseguido este ser! Se convierte en noticia, lo cual es absolutamente lamentable, porque no hace más que reafirmar la posición abortista de novedad. Si le preguntaran a Bergson lo que piensa de una noticia de este tipo, no diría que es increíble, más bien le diría al periodista: ¿pero no ves que tengo razón? Te asombras porque ese camino no estaba en la lista de posibles, y lo que demuestra este hecho es que la vida nada sabe de posibles cuando empuja dentro de lo real.

La ficción no parte de lo posible para ir a lo real, sino de lo virtual para encaminarse a lo actual. Deleuze insiste en varias ocasiones en el peligro de confundir lo posible y lo actual:

Car le possible s'oppose au réel; le processus du possible est donc une “réalisation”. Le virtuel, au contraire, ne s'oppose pas au réel; il possède une pleine réalité par lui-même. Son processus est l'actualisation. On aurait tort de ne voir qu'une dispute de mots: il s'agit de l'existence elle-même. Chaque fois que nous posons le problème en termes de possible et de réel, nous sommes forcés de concevoir l'existence comme un surgissement brut, acte pur, saut qui s'opère toujours derrière notre dos, soumis à la loi du tout ou rien. Quelle différence peut-il y avoir entre l'existant et le non existant, si le non existant est déjà possible, recueilli dans le concept, ayant tous les caractères que le concept lui confère comme possibilité? [...]

Au contraire, l'actualisation du virtuel se fait toujours par différence, divergence ou différenciation. [...] L'actualisation, la différenciation, en ce sens, est toujours une véritable création. Elle ne se fait pas par limitation d'une possibilité préexistante. [...] Le virtuel a la réalité d'une tâche à remplir, comme d'un problème à résoudre; c'est le problème qui oriente, conditionne, engendre les solutions, mais celles-ci ne ressemblent pas aux conditions du problème. (DR, pp. 273-274)

La ficción no realiza ninguna posibilidad preexistente: es la continuación de un movimiento anterior, que desemboca en novedad<sup>435</sup>. La ficción hace bifurcar la realidad de la cual proviene. Pero la crítica de Bergson-Deleuze se centra en la posibilidad lógica; quizás haya otras maneras de entender lo posible, que nos ayuden a seguir pensando la

---

435 Por eso, “Il est contradictoire de parler de “potentiel”, comme le font certains biologistes, et de définir la différenciation par la simple limitation d'un pouvoir global, comme si ce potentiel se confondait avec une possibilité logique. S'actualiser, pour un potentiel ou un virtuel, c'est toujours créer les lignes divergentes qui correspondent sans ressemblance à la multiplicité virtuelle.” (Deleuze, DR, p.274)

ficción como modo de venida a la presencia. Según la filósofa catalana Marina Garcès, para los griegos:

mucho antes que plantear un problema lógico, modal o gnoseológico, como hará el despliegue disciplinar de la metafísica, el concepto de posible plantea un problema político. Político, no porque pertenezca de entrada a ninguna ciencia política o práctica institucional concreta, sino porque pone al hombre en situación de hacer y deshacer mundos. (Garcés, 2002, pps. 22-23)

La categoría de lo posible permite pensar lo contingente, o sea, lo que puede y puedo no ser, en un sentido político, para organizar los asuntos humanos. Pero *dynamis*, la posibilidad o potencia, es ante todo una categoría ontológica del mundo sublunar aristotélico, que permite entender la generación, los cambios y la destrucción de los entes: “se llama potencia (Δύναμις) el principio del movimiento o del cambio que está en otro, o en el mismo en cuanto otro” (Aristóteles, 1019, 12). La potencia refiere a un poder, concretamente el poder-devenir-otro: el acto<sup>436</sup>. La noción de acto, como observa Pierre Aubenque, refiere al modo de ser de lo inmóvil, “mais d'un immobile qui est *devenu* ce qu'il est” (p.441): así, la potencia y el acto refieren mutuamente la una al otro, en tanto que son las determinaciones del movimiento. Pero “ce pouvoir, il est vrai, est plus révélateur que créateur” (p.441): la *dynamis* no es un conjunto de infinitas posibilidades “lógicas” susceptibles de desembocar en infinitos actos. Aquello que está en potencia, antes de tomar forma, o antes de tomar “otra forma”, no está indeterminado:

No hay ninguna cosa que por su propia naturaleza pueda actuar de cualquier manera sobre cualquier otra al azar o experimentar cualquier efecto de cualquier cosa al azar, que cualquier cosa no puede llegar a ser cualquier cosa... (Aristóteles en Garcés, 2002, p. 27)

Esta concepción ontológica del movimiento se traduce en el pensamiento político de Aristóteles. En la *Ética a Nicómaco*, leemos que sí puede desear lo imposible, mientras no tiene ningún sentido deliberar sobre ello:

pues no hay elección de lo imposible (αδυνατων), y si alguien dijera elegirlo, parecería un necio, mientras que el deseo puede referirse a lo imposible, por ejemplo,

---

<sup>436</sup> Como recuerda Pierre Aubenque, Aristóteles utiliza dos palabras que la tradición ha traducido uniformemente por acto: ἐνέργεια y ἐντελέχεια. Ἐνέργεια refiere al trabajo artesanal, concretamente a la obra: ἔργον, o sea, el trabajo en tanto que resultado (no hay que confundir acto con actividad); ἐντελέχεια refiere al sentido dinámico de τέλος, que designa el fin en el sentido de realización, acabamiento, pero en el sentido de lo que se mantiene en el acabamiento (Aubenque, 2013, pp. 440-441).

la inmortalidad. Además, el deseo se refiere también a lo que de ningún modo podría realizar uno mismo, por ejemplo, que triunfe un actor determinado o un atleta; pero nadie elige tales cosas, sino sólo las que cree poder realizar él mismo. (1111b 20-25).

La deliberación es la forma de razonamiento que nos lleva a la elección, “se da respecto de las cosas que generalmente suceden de cierta manera, pero cuyo resultado no es claro, y de aquéllas en que es indeterminado” (1112b). El objeto de la deliberación es aquello que puede ser de varias maneras, pero en ningún caso aquello que no puede ser: sólo “deliberamos sobre lo que está a nuestro alcance y es realizable” (1112a- 30), es decir, acerca de lo posible. Recordamos la concepción aristotélica de la poética, y su íntimo vínculo con la ética y la política: las acciones de las ficciones poéticas deben ser verosímiles, de tal manera que la poética pueda servir de “laboratorio emocional” para la ciudadanía. De alguna manera, las ficciones preparan a los ciudadanos a reducir la contingencia a un elenco de posibles y, de esta manera:

[...] no importa tanto que el hombre no lo pueda todo, sino saber qué es lo que puede y adecuarse a ello. En el mundo de Aristóteles ha dejado de tener sentido ser un héroe, porque la transgresión se ha convertido en necesidad, en incapacidad para adecuar nuestros fines a los medios de los que disponemos. El idiota, el inoperante, el incapaz... son las figuras a las que responden aquellos que, en el mundo que emerge entre las palabras de Aristóteles, un mundo legitimado ya por la fuerza del sentido común, no se contentan con escoger entre dos males el mejor. (Garcés, 2002: 51)

La gestión de la contingencia en Aristóteles remite a una economía normativa de lo posible, ya que el elenco de posibles siempre dependerá de lo que se considera bueno para la comunidad: “[...] con la racionalidad de la alternativa y la correspondiente lógica del mal menor, se afianza la centralidad normativa de la elección.” (Garcés, 2002, p.57). Pero entonces, lo posible se confunde con lo sensato, lo cual, desde un punto de vista moderno, significaría el arrebato de la libertad individual. Pero los griegos no entendían la libertad como nosotros, que no la concebimos desconectada de la voluntad individual<sup>437</sup>: la elaboración aristotélica de la contingencia se sitúa dentro del marco político, comunitario, en una configuración en la que la ética remite en última instancia a la organización de la polis. La lógica de la contingencia en Aristóteles no es la del libre albedrío, sino la del “mal

---

<sup>437</sup> “Es cierto, como Somo Plines ha mostrado claramente, que para n griego el concepto de libertad define un *status* y una condición social y no, como para los modernos, algo que pueda ser referido a la experiencia y a la voluntad de un sujeto.” (Agamben, PP, p.295) La potencia no es asignada a un sujeto como un derecho o una propiedad.

menor”.

Nosotros, sujetos modernos, necesitaríamos una categoría de lo posible que nos permitiera *crear* alternativas reales, no simplemente elegir las dentro de un elenco ya determinado (Garcès, 2002, p. 61). En este sentido, la categoría lógica de lo posible quizás podría satisfacer nuestra ansia de creación: todo lo que se puede pensar sin contradicción es posible, lo cual hace indudablemente aumentar las posibilidades. Pero dejar vía libre a la creación de posibilidades en el pensamiento puede ser una manera de limitar nuestra libertad, *à la Schaeffer*: ficciones, todas las que queramos, mientras no haya engaño (mientras se respete la distancia con la realidad); o *à la Leibniz*: hay muchos mundos lógicamente posibles, pero que no pueden existir a la vez, por eso sólo existe uno, “necesariamente el mejor” (Garcès, 2002, p.77). Este cuento nos suena mucho, porque es el que escuchamos todas las noches antes de dormir: no hay alternativa a la sociedad del aprendizaje: “No hay rebelión posible, ni lugar para la desesperación” (p.89), o, en otras palabras: “Esto es lo que hay” (p.103). (*Mot d'ordre* completamente opuesto al deleuziano-proustiano que nos habita desde el primer ensayo: *Il faut tout essayer*.)

Entre una potencia que camina inexorablemente hacia un determinado acto y un elenco infinito de posibilidades lógicas de las que sólo una llegará a la existencia, cabe otra forma de pensar la *dynamis*, planteada por el mismo Aristóteles, que el novelista Herman Melville desarrolla en su personaje Bartleby: la potencia desconectada del acto. Bartleby es un escribiente que “preferiría no” escribir, según la fórmula que le repite a su jefe cada vez que le encomienda una tarea. El jefe no entiende lo que ocurre: si ha contratado a Bartleby, es para que “haga su trabajo”, es decir, que ejerza de copista. Lo “normal”, según el abogado, sería que Bartleby se pusiera a copiar, pero no entiende que Bartleby está siendo “aristotélico”. La potencia y el acto son conceptos co-dependientes, pero no coinciden, lo cual quiere decir, entre otras cosas, que hay potencia incluso cuando no hay acto: si la potencia existiera sólo en acto, “no podríamos considerar al arquitecto cuando no construye, ni llamar médico al médico en el momento en el que no está ejerciendo su arte” (Agamben, PP, p.289)<sup>438</sup>. Un copista sigue siendo copista mientras no copia: que Bartleby sea un copista, quiere decir que puede copiar, pero también que puede no copiar. Toda potencia es impotencia, *adynamía*: como subraya Agamben, ““impotencia” no significa

---

438 “Pero hay algunos que afirman, como los megáricos, que sólo se tiene potencia mientras se actúa, y que, cuando no se actúa, no se tiene potencia; por ejemplo, que el que no edifica no tiene potencia para edificar, sino que la tiene el que edifica mientras edifica [...]. Los absurdos en los que éstos incurren son fáciles de ver. Pues evidentemente, un constructor dejará de serlo cuando no edifica (el ser constructor, en efecto, es ser potente para edificar), y lo mismo en las demás artes.” (Aristóteles, 1046b 30-35)



aquí ausencia de toda potencia, sino potencia de no (pasar al acto)” (p. 293).

La pedagogía moderna, al servicio del proyecto global de sociedad del aprendizaje, cuyo objetivo es mantener a los ciudadanos en la actividad perpetua y en el aprendizaje permanente, está interesada únicamente en la actualización. Recientemente, algunos filósofos de la educación han tratado de pensar la impotencia, es decir, la potencia desconectada del acto, como una experiencia en sí educativa. Es el caso del americano Tyson Lewis, que reinterpreta la lectura agambeniana de la la impotencia como el estado del estudiante, que prefiere no escoger, no actualizar:

Study is the capability for incapability or the experiencing of a having (a capability) as a not having (an incapability), an “I can” as an “I cannot,” a potentiality as an impotentiality, an impossibility as a possibility (for new uses). And it is in this paradoxical state that the student finds his or her freedom to prefer not to be measured, calculated, or evaluated. Such freedom is not the freedom of choice as defined by the capable subject, but rather the freedom of impotentiality as an ontological opening to new possibilities. (2013, p.39)

Lewis hace del estudio la experiencia educativa de potencia por excelencia, y la contrapone al “learning”, que elimina sistemática los residuos potenciales, fomentando la actividad permanente. El filósofo de la educación belga Joris Vlieghe también ha tratado de pensar la impotencia en educación, pero, a diferencia de Lewis, en la escuela, y sin embargo muy lejos del “learning”, lo cual hace de propuesta una crítica original a la sociedad del aprendizaje. Vlieghe aprovecha la interpretación agambeniana de la *dynamis* aristotélica para pensar prácticas típicamente escolares, basadas en la repetición y en el ritmo, y hechas en grupo (2013). Pero aquí, Vlieghe no considera la práctica típicamente escolar como una vía de perfeccionamiento, un camino hacia la *arête*, como es el caso en el *Menón*, sino como una vía para desconectar del acto: ejercicios tales como decir el alfabeto o recitar poesías permiten una desconexión del uso social que genera una experiencia de potencia intrínsecamente educativa. Vlieghe argumenta que no nos damos cuenta de nuestra potencia cuando *hacemos* las cosas, sino cuando no las hacemos: no nos damos cuenta de que podemos hablar cuando hablamos, sino cuando no hablamos, o cuando nos relacionamos con el habla de una manera atípica, como, por ejemplo, recitando el alfabeto, una práctica que fomenta la desconexión entre las palabras y sus significados usuales. Si esta experiencia de (im)potencia es en sí educativa, es porque “It allows that students really might sense that everything can begin anew, in spite of whatever position they hold or

whatever private needs and interests they have in the present order of things. Experiencing that they can speak, count, sing, move, etc., the possibility of an open future comes into being.” (Vlieghe, 2013, p.201).

Experimentar la potencia desconectada del acto permite romper con la actividad y, en ese lapso, considerar opciones muy diferentes a las que estamos acostumbrados. La (im)potencia es una experiencia de contingencia: nos damos realmente cuenta de que las cosas podrían ser de otra manera, volviendo a acordarnos de todas las cosas que no han sido, pero que podrían haber sido. Giorgio Agamben interpreta en ese sentido la teoría del recuerdo de Walter Benjamin: recordar, para Benjamin, no es mantener vivo lo que fue —la manera más usual de enfocar la memoria histórica—:

El recuerdo restituye al pasado la posibilidad, dejando irrealizado lo ocurrido y realizado lo que no ha ocurrido, sino su potenciamiento, su volver a ser posible. El recuerdo no es ni lo ocurrido, ni lo no ocurrido, sino su potenciamiento, su volver a ser posible. Bartleby cuestiona el pasado de esta manera: lo reclama. No simplemente para redimir aquello que ha sido, para hacerlo ser de nuevo, sino para reconducirlo a la potencia, a la indiferente verdad de la tautología. El preferiría no hacerlo es la restitutio in integrum de la posibilidad, que la mantiene a mitad de camino entre el acaecer y el no acaecer, entre el poder ser y el poder no ser. Es el recuerdo de lo que no ha sucedido. (Agamben, B, pp.129-130)

En este punto, Agamben invoca precisamente a Zaratustra como contra-ejemplo de Bartleby, en tanto que Zaratustra enseña la voluntad a transformar todo “así fue” en un “así lo quise”, y en este sentido a olvidar todo lo que pudo ser y no llegó a la existencia. Escribe Agamben, a propósito de Nietzsche:

Preocupado exclusivamente por la eliminación del espíritu de venganza, Nietzsche se olvida completamente del lamento de aquello que no fue o que podía haber sido de otro modo. [...] Su eterno retorno no es, en el fondo, más que una variante atea de la Teodicea leibniziana [...]. (pp. 130-131)

Agamben cita a Blanqui, que, diez años antes de que Nietzsche hablara del eterno retorno, confiere existencia a los mundos posibles: “Ce ne sont point des fantômes, c'est de l'actualité éternisée.” (citado en Agamben, B, p. 131<sup>439</sup>). Deleuze, haciendo volver a

---

439 “Le nombre de nos sosies”, escribe, “est infini dans le temps et dans l'espace. En conscience, on ne peut guère exiger davantage. Ces sosies sont en chair et en os, voir en pantalon et patelot, en crinoline et en chignon. Ce ne sont poins des fantômes, c'est de l'actualité éternisée. Voici néanmoins un grand défaut: il n'y a pas de progrès. Hélas! Non, ce sont des réalisations vulgaires, des redites. Tels les exemplaires des

Zaratustra por tercera vez para morir y hacer volver el ser como diferencia, de manera que nuevas posibilidades existenciales puedan emerger, desarrolla esa posibilidad de la que habla Agamben: salvar lo que pudo ser y no ha sido, para volver a colocarlo en el tablero de la realidad. Ese momento en el que otras combinaciones pueden emerger, en el que lo que acabó no siendo podría haber sido, es precisamente el motivo principal del texto “L'épuisé”, el exhausto, uno de los últimos de Deleuze:

L'épuisé, c'est beaucoup plus que le fatigué. [...] Le fatigué ne dispose plus d'aucune possibilité (subjective): il ne peut donc réaliser la moindre possibilité (objective). [...] Le fatigué a seulement épuisé la réalisation, tandis que l'épuisé épuise tout le possible. (\*E, p.59)

La lógica de lo posible está dictada por una economía de las preferencias: “je mets des chaussures pour sortir et des pantoufles pour rester” (p.58). El lenguaje de lo posible es el nuestro —“Le langage énonce le possible, mais en l'appêtant à une réalisation.” (p.58) —, por lo tanto resulta muy difícil salir del mismo. Hablamos por disyunciones exclusivas: la noche o el día, salir o entrar, pantuflas o calzado. Estamos permanentemente obligados a elegir: esto o lo otro.

Tout autre est l'épuisement: on combine l'ensemble des variables d'une situation, à condition de renoncer à tout ordre de préférence et à toute organisation de but, à toute signification. Ce n'est plus pour sortir ni pour rester, et l'on ne se sert plus des jours et des nuits. On ne se réalise plus, bien qu'on accomplisse. Souliers, on reste, pantoufles, on sort. (p.59)

El exhausto no tiene preferencias, lo cual no quiere decir que sea indiferente; bien al contrario, es sensible a la diferencia: “la disjonction est devenue *incluse*, tout se divise, mais en soi-même” (p.59-60). El agotamiento de posibilidades es lo que nos permite investigar la realidad más allá de las disyunciones exclusivas —en palabras de Rancière, de las divisiones de lo sensible—, y es lo que un arte como el cine permite precisamente expresar<sup>440</sup>. En la película *Mr Nobody* (van Dormael, 1999) —traducida en español por *Las vidas posibles de Mr Nobody*—, el personaje principal preferiría no elegir ninguna de las

---

*mondes passés, ceux des mondes futurs. Seul, le chapitre des bifurcations reste ouvert à l'espérance. N'oubliez pas que tout ce qu'on aurait pu être ici bas, on l'est quelque part ailleurs.*” (Blanqui, citado en Agamben, B, p. 131)

440 “Ce va-et-vient entre le passé et le présent fragmente la linéarité du temps et nous montre toutes les bifurcations possibles d'une existence, d'un destin. L'intérêt d'un retour au passé à travers l'image cinématographique, c'est de montrer tous les possibles dérapages, déviations, bifurcations dans le devenir du temps, qui ne deviennent visibles qu'après-coup, au regard de la mémoire.” (Antonioli, 1999, p.75)

múltiples vidas que relata, y el espectador no tiene forma de averiguar cual es *la* verdadera... porque, en algún sentido, todas lo son. Agotar las posibilidades es justamente “tener juntas”, “man-tener” todas las combinaciones, por eso la casa del exhausto es la virtualidad, la potencia: “Le virtuel devient donc cette puissance étrange du singulier et de la série, qui, sans s'effectuer nulle part une fois pour toutes, “subsiste” et “insiste” dans nos vies et nos manières d'être”. (Rajchman, 1998, p.405)

La ficción hace venir a la presencia una posibilidad que no pasó a la existencia. La ficción se enraíza, no en una posibilidad, o en todo caso en una posibilidad que no sea ha “realizado”, que por ello se ha convertido por convención en un “imposible”:

Mais nos pères, arriérés dans la théorie du possible, se trouvaient dans l'insipide nécessité de tout vérifier ou de garder le silence sur ce qu'ils ignoraient. [...] la théorie générale de l'impossible [...] sert à déterminer d'avance quels sont les faits auxquels on peut permettre d'exister un jour, quoiqu'ils ne soient pas encore dévoilés à nos yeux. Cette théorie prépare tous les bons esprits à rejeter tous les faits qu'on pourrait annoncer dans l'avenir et dont elle a démontré l'impossibilité. En conséquence, lorsqu'un fait nouveau se produit [...], on ne l'étudie point ; on le cherche dans la table des faits possibles ; et, s'il ne s'y trouve pas, il est éconduit comme fantôme, chimère, apparence. Tu n'es point, car tu ne peux pas être ; retire-toi, impossible. (Jacotot, 1852, pp. 83-84)

Cuando hablábamos de lo imposible en el primer ensayo, estábamos hablando desde el punto de vista de la pedagogía, porque desde el punto de vista del aprendiz no hay imposible, sino una aventura, que como tal no está escrita. “No hay imposible desde el punto de vista del aprendiz” no significa que “todo sea posible”, como nos trata de inculcar la sociedad del aprendizaje, sino que no hay nada inscrito. El aprendizaje no existe como camino ya trazado, como posible, dirigido a un estado o una idea determinada que se realizará —siempre que se siga un método correcto, con buena voluntad—, sino que se desencadena por un encuentro con un signo que nos convierte en aprendices, llevándonos a lugares insospechados, desplazándonos en lo más profundo de nuestro ser<sup>441</sup>.

---

441 Heidegger ya definió el *Dasein* como proyecto, en un sentido que nada tiene que ver con las posibilidades lógicas. La estructura profunda del *Dasein* es ser la posibilidad de posibilidades. Pero el proyecto no es el programa: “El proyectar no tiene nada que ver con un comportamiento planificador por medio del cual el *Dasein* organizara su ser, sino que, en cuanto *Dasein*, el *Dasein* ya siempre se ha proyectado, y es proyectante mientras existe.” (p. 169) El *Dasein* se encuentra existencialmente como posibilidad arrojada, es decir, “la posibilidad de ser libre para el más propio poder-ser.” (§31, 1998, p. 168). Las posibilidades que definen al *Dasein* son existenciales, no lógicas: optar por unas y no por otras genera un hondo sentimiento de pérdida, porque el *Dasein* se sabe finito: “El *Dasein*, en cuanto afectivamente dispuesto, por esencia ya ha venido a dar siempre en determinadas posibilidades ; por ser el poder-ser que es, ha

Afirmar que todo depende de un encuentro es recusar el voluntarismo. Esto es algo que nos cuesta mucho entender: asumimos que la venida a la presencia mediante la acción del ser humano implica necesariamente el motor de la voluntad. Los griegos llamaban poesía toda “producción que tiene como resultado la presencia”: ποιησις es, por ejemplo, “la actividad del artesano que fabrica un objeto” (Agamben, HsC, p.98)<sup>442</sup>. En la naturaleza todo alcanza espontáneamente la presencia, por lo que también la naturaleza tiene el carácter de *poiesis*; pero Aristóteles diferencia en el segundo libro de la *Física* aquello que tiene en sí mismo su propia causa de entrada en la presencia, la naturaleza, y lo que viene a la presencia por la actividad productiva del hombre, τέχνη, la técnica, que concierne tanto la actividad del artesano como la del artista. En las actividades poiéticas técnicas, el ser viene a la presencia contrayendo una forma.

Hoy en día, “Según la opinión habitual, todo el hacer del hombre – tanto el del artista y del artesano, como el del obrero o el del hombre político— es práctica, es decir: manifestación de una voluntad productora de un efecto concreto” (p.111). Pero, para los griegos, mientras la praxis sí se definía por la voluntad, en tanto que movimiento que caracteriza la vida animal, la poiesis era una forma verdad entendida como desvelamiento, presencia que sobreviene en el ser:

[...] lo que los griegos pretendían significar con la distinción entre *poiesis* y *praxis* era precisamente que la esencia de la *poiesis* no tenía nada que ver con la expresión de una voluntad [...]; esa esencia, en cambio, reside en la producción de la verdad y en la consiguiente apertura de un mundo para la existencia y la acción del hombre. (Agamben, HsC, p. 117)

Hoy la *poiesis* y la *praxis* están confundidas en una “metafísica de la voluntad, es decir, de la vida entendida como energía e impulso creador” (Agamben, HsC, p. 117). Pero convertir la voluntad en motor de lo poiético es someter el ser al deber-ser, y por lo tanto, alejarse del ser: al hacer de la voluntad el impulso poiético, entonces damos vía libre a que cualquier cosa se pueda convertir en cualquier otra cosa, podemos hacer que tomates crezcan sin tierra, y que la leche provenga de las fábricas<sup>443</sup>. La voluntad no puede ser el

dejado pasar algunas, renuncia constantemente a posibilidades de su ser, las toma entre manos o las deja escapar.” Como subraya Pelbart, para Deleuze no será el ser-para-la-muerte sino el *encuentro* lo que saca al *Dasein* de sus casillas. El signo ha despertado algo que está ahí, esperando a ser activado. “Le futur n'est pas, pour l'homme, une anticipation de sa propre fin, de sa propre mort, la possibilité extrême de son être [...]. [...] c'est, dès lors, sous le signe de l'extériorité que la pensée peut recevoir une détermination de futur.” (Pelbart, 1998, p.99)

442 Nuestra reflexión acerca de la *poiesis* se basa en los capítulos 7 y 8 de *El hombre sin contenido*, de Agamben.

443 Así, los padres acuden a los salones de la agricultura para enseñar a sus hijos que la leche proviene de un

motor de la ficción, porque el aprendiz del guión de aprendizaje que tratamos de ensayar no comienza, no hay comienzos puros: uno siempre se encuentra con la historia empezada, teniendo que responder. Y responder no es escoger las posibilidades propuestas, sino en primer lugar, sentirse llamado a no actuar, a “preferir no” —preferir no hacer caso de las lecturas dominantes de los autores, preferir no leer a Hume como empirista, a Spinoza como un autor abstracto, a Bergson como idealista. “Preferir no” es la llave que abre el terreno de lo virtual:

Mais voir le possible ne consiste pas à élaborer un plan: on saisit la situation actuelle dans sa potentialité, comme “champ de possibles”. On saisit dans la situation actuelle les potentialités qu'elle actualise, mais qui pourraient s'actualiser autrement puisqu'elles diffèrent en nature de leur actualisation [...]. (Zourabichvili, 1998, p. 343)

En el uso deleuziano de la ficción resuena la concepción griega de la poiesis: para Deleuze, hay “récusation de tout volontarisme” (Zourabichvili, 1998, p.353). François Zourabichvili, gran conocedor de Deleuze, dice de éste que “Il insistait toujours sur le caractère foncièrement involontaire de toute vraie pensée, de tout devenir. Rien ne lui était dès lors plus étranger que l'entreprise de transformer le monde d'après un plan, ou en fonction d'un but” (p.335). Pero esa ausencia de voluntarismo no es una muestra de conservadurismo: Deleuze celebraba el devenir, y concretamente los devenires minoritarios, sólo que el motor del devenir, en el ámbito de la acción humana, no es la voluntad, sino la respuesta ante lo insoportable, lo que “no podemos sentir” —*ce qu'on ne peut pas sentir*, expresión callejera francesa que indica lo insoportable:

Il faut répondre à l'événement [...]. Un tel impératif n'a rien de volontariste: il ne s'agit plus de rejoindre l'être à partir du devoir-être, de soumettre le réel à un jugement extrinsèque, transcendant, dès lors arbitraire et impuissant. [...] *On ne peut que* répondre à l'événement, parce qu'on ne peut pas vivre dans un monde qu'on ne supporte plus, en tant qu'on ne le supporte plus. (Zourabichvili, 1998, p. 347)

Por eso los devenires son siempre minoritarios, mientras que la lógica de la realización, con la cual simpatiza la pedagogía, es necesariamente mayoritaria: “[...] les conditions sont réunies pour un nouveau tracé, sans qu'aucun parcours ne soit imposé d'avance.” (p. 344) Contestar al acontecimiento, hacerse cargo de él, implica hacer caso de

---

animal, y no de las fábricas. Que cualquier cosa pueda provenir de cualquier cosa y se pueda convertir en cualquier cosa gracias a la voluntad es la ontología que fomenta y en base a la cual funciona la sociedad del aprendizaje.

los signos, exponerse a ellos y ver qué instalan en nosotros; sin embargo: “Il est toujours possible, en effet, de nier et de combattre ce qui s'affirme en nous.” (p. 348) Recordamos la nube gris de Aron Trask, su dolor de estómago, y el voluntarismo mediante el cual el personaje de Steinbeck vuelve a meter a la fuerza su madre en la tumba, para no tener que enfrentarse con lo insoportable.

Nos relations ordinaires avec le monde se révèlent des conventions arbitraires, qui nous protègent du monde et nous le rendent tolérable: et c'est là l'intolérable compromission [...]. Les schèmes sensori-moteurs, réponses toutes prêtes à des situations de souffrance chaque fois singulières et évolutives, témoignent d'une intériorisation de la répression [...]. (Zourabichvili, 1998, pp. 350-351)

Las posibilidades con las que contamos son necesariamente *clichés*: se han ganado el estatus de “posibilidad” porque ya han ocurrido, porque las podemos reconocer. Pensamos haber salido del determinismo marcado por nuestras condiciones familiares, sociales, culturales, creemos que “todo es posible”, pero las posibilidades de las que disponemos son posibilidades verosímiles, que no desentonan con la realidad, porque, como afirmaba Bergson, “on se donne un réel tout fait, “préexistant à lui-même”” (Zourabichvili, 1998, p.351). Incluso la tan alabada y demandada creatividad, especialmente en pedagogía, verdadera fábrica de proyectos innovadores, incluso la creatividad se ha convertido en un cliché, “mais à force de contresens: lorsqu'on n'en retient plus qu'un mot d'ordre volontariste (chacun se fatigant alors à produire ses propres clichés, à vivre sa propre existence comme cliché: réalisation de fantasmes, etc.)” (p. 355). El idiota es el único que se salva de la fiebre de la realización, porque está en permanente *décalage*, no alcanza a saber lo que “todo el mundo sabe” (Deleuze, DR, p. 171). En vez de crear, el idiota descrea, des-hace; en vez de ir hacia delante, el idiota camina hacia atrás, desoyendo la voz del sentido común —¿por qué sigues hablando de esto, si lo que ha acabado primando es otra cosa? Pero el idiota es un regalo para el presente, porque vuelve a traer, con sus gestos intempestivos, la refrescante contingencia.

En 1993, más de 15 años después de haber escrito *Estancias*, Agamben redacta tres páginas que incluye como apostilla a dicha obra, en las que invoca la contingencia de la misma, imaginando una “biblioteca de los destinos” semejante a la pirámide de los posibles de Leibniz, “en cuyos infinitos anaqueles se custodian las variantes posibles de cada obra, los libros que hubiéramos podido escribir si algo no hubiera decidido, en cierto punto, en favor del libro que finalmente fue escrito y publicado”, hasta descender al Tártaro, “que

contiene el libro imposible, que no hubiéramos podido escribir jamás” (S, p.270). Escribe Agamben que entrar en semejante Biblioteca no es una experiencia fácil para el autor, porque “es en la relación con el pasado donde se mide, ante todo, la seriedad de un pensamiento” (p.270). Pero la seriedad del pensamiento no depende de la necesidad del pasado, sino más bien del reconocimiento de su contingencia: se trata de una relación con el pasado que “sabe repetir [...] su posibilidad —incluso, y sobre todo, la posibilidad de no ser (o ser de otra manera), o sea, la contingencia” (p.270). La descreación, como principio del acto de creación<sup>444</sup>:

El acto de creación no es en realidad, según la fastidiosa concepción corriente, un proceso que va de la potencia al acto para agotarse en él, sino que contiene en su centro un acto de *descreación* en el cual lo que fue y lo que no fue quedan resituados a su unidad originaria en la mente de Dios, y lo que podía no ser y ha sido se disipa en lo que podía ser y no ha sido. Este acto de descreación es propiamente la *vida* de la obra, lo que permite su lectura, su traducción y su crítica, y lo que en estas cosas se trata cada vez más de repetir. Precisamente por esto, sin embargo, el acto de descreación, a despecho de toda irónica sagacidad, escapa siempre, en alguna medida, a su autor, y sólo de esta manera le consiente seguir escribiendo. (Agamben, S, p.271)

En este pasaje se puede reconocer la ficción como operación que retoma un movimiento, un empujón vital, para prolongarlo, rescantando rescatando una posibilidad que podría haber sido y sin embargo no fue. Y precisamente porque el acto de descreación es la *vida* de la obra, y el autor se ha encaminado en cada obra en una dirección, “juzgar las propias obras pasadas es el imposible que sólo la obra ulterior infaliblemente cumple y difiere” (S, p. 271). Esa imposibilidad no es lógica, sino existencial: es un experimento sin verdad, en el que el ser arriesga toda su existencia:

Así de arriesgada es para quien escribe la relación con el pasado, es decir, con el abismo de donde proviene para él la posibilidad que él mismo es [...]. (p. 271)

Hay pensadores cuya obra gira en torno a un mismo asunto, que insiste en sus textos como núcleo ausente, desplazándose y disfrazándose detrás de múltiples máscaras: diferencia y repetición<sup>445</sup>. Son filósofos de carne y hueso, sus escritos son frutos de

---

444 Según Leland de la Durantaye, Agamben toma el concepto de “descreación” prestado de Simone Weil (2009, p.22). Weil consideraba la descreación de aspectos inauténticos de la personalidad como camino hacia la creación auténtica; Agamben convierte la descreación en una operación que trae de vuelta la contingencia.

445 En el año 2014, Giorgio Agamben dio una conferencia en la facultad de filología de la Universidad



experiencias reales que remiten unas a otras, porque ninguna consigue agotar la vida del pensamiento —“Une expérience réelle implique [...] l'affirmation d'un rapport radical à ce qu'on ne pense pas encore (suivant l'expression héritée de Heidegger).” (DR, p.352). Su pensamiento no es progresivo: no sigue una línea continua que camina de superación en superación, es constantemente retomado, pero no por deseo de perfección sino por necesidad: no pueden hacerlo de otra manera. Siguen cautivados, enamorados, y en cada abrazo con eso que les cautiva, en cada esfuerzo conceptual —“embrasser”, en francés, es tomar en brazos, en sentido literal y figurado—, se ha creado algo nuevo, monstruoso, que sigue necesitando ser pensado. No es infrecuente que la primera de las obras de esta suerte de pensadores ya lo contenga todo, en potencia:

Il est vrai de dire en un sens que tout Deleuze est déjà dans *Différence et Répétition*, mais à la façon d'un germe, d'un oeuf intense. Ici se réalisent d'inconcevables pliages, propres à briser toute philosophie autre que larvaire, des renversements à 180° qui donnent à ces textes une allure typique, un peu monstrueuse (le monstre est ce qui déborde ses déterminations, ne cesse de bouger en soi) “toute fraîche” sortie de l'oeuf, comme un embryon de tortue qui vient de réussir le pliage à l'équerre de ses vertèbres verticales. (Villani, 1998, p. 44)

Hoy en día, “chef d'œuvre”, traducido por “obra maestra”, designa “la mejor” obra, que no es necesariamente la primera. Aquí estamos tratando de pensar el “chef d'œuvre” en su sentido originario, como la primera obra de un aprendiz experimentado, es decir, que ya tiene cierta intimidad con el objeto estudiado. Puede que no sea “la mejor”, pero seguramente sea de la más intensas: el propio Deleuze consideró en alguna ocasión que todas sus obras posteriores son continuaciones de *Diferencia y Repetición*:

Après avoir étudié Hume, Spinoza, Nietzsche, Proust, qui me frappaient d'enthousiasme, *Différence et Répétition* était le premier livre où j'essayais de “faire de la philosophie”. Tout ce que j'ai fait ensuite s'enchaînait avec ce livre, même ce que nous avons écrit avec Guattari (je parle évidemment de mon point de vue). (Deleuze, 2RF, p. 280)

---

Complutense de Madrid, titulada “Dal libro allo schermo. Il prima e il dopo del libro”, en la que volvía a este asunto de la contingencia. Tuve la sensación de estar escuchando la apostilla, redactada veinte años antes, que a su vez volvía a actualizar un texto publicado hacía más de quince años. Como ocurre con Deleuze, Agamben no sólo “habla” de la potencia, la piensa, es decir, que su obrar es pura potencia, que se conserva aún después de cada actualización (de cada libro, de cada artículo), disponible para otra actualización. En esto radica la originalidad de su pensamiento: “Sólo un pensamiento que no esconde su propio no-dicho, sino que de manera incesante lo retoma y lo desarrolla, puede pretender eventualmente ser original.” (Agamben, 2010(SM), p. 10)

Al igual que ocurre con Agamben, la obra de Deleuze es “une répétition de ses analyses sur des cas de pensée différents” (Bouaniche, 2007, p. 40). Deleuze vuelve una y otra vez a los mismos autores, incluso a los mismos textos, convirtiendo la immanencia, sin duda uno de sus conceptos preferidos<sup>446</sup>, en su lema ético, en el principio vertebrador de su práctica. Y probablemente no sea casualidad que Agamben le dedique un texto al último texto de Deleuze, “Immanence: une vie...”, en el cual propone leer la historia de la filosofía a partir de una línea de pensamiento de la trascendencia y otra línea de pensamiento de la trascendencia, en la que sitúa a Spinoza, Nietzsche, Foucault y por supuesto, a Deleuze.

Algunos pretenden que *Diferencia y Repetición* es la obra más oscura de Deleuze, y probablemente sea cierto, en tanto que es una “expresión”, en el sentido spinoziano; un signo. ¿Qué quiere decir Deleuze cuando afirma, en el prólogo de su *chef d'œuvre*, que la filosofía necesita nuevos medios de expresión? No se trata de encontrar una manera de decir más claramente lo que ha sido pensado en privado. La expresión aguanta una cara en la oscuridad: en un sentido mira hacia el pasado (la sustancia), y en otro, hacia lo que está por-venir, lo impensado (el modo). *Diferencia y Repetición* es un signo para los lectores, y también para el escritor —y probablemente lo sea también para el lector porque hay lectores que contribuyen a la descreación, es decir, a la vida de la obra—: es como un mapa de signos que no se agotan, que no son nunca aclarados, que vuelven a la potencia después de cada actualización. Que la filosofía deba buscar nuevos medios de expresión quiere decir que debe buscar una manera para que no descansa nunca su movimiento, lo cual sólo puede conseguirse escribiendo de manera tal que las palabras sean susceptibles de generar su propio doble. El signo como motor del aprendizaje: ahora entendemos porqué cuesta tanto aprender por los signos, pues la cara oscura es la que nos corresponde a nosotros, como aprendices, llenar de vida.

---

446 “On voit que l'immanence est le critère à partir duquel Deleuze lit toute l'histoire de la philosophie ; la tâche philosophique actuelle consiste pour lui à construire une nouvelle pensée de l'immanence et à rechercher dans les grandes pensées du passé cette lignée de l'immanence qui s'oppose à la tradition de la transcendance. On peut donc poursuivre cette généalogie de l'immanence qui semble provisoirement culminer avec Spinoza. En effet, si le transcendant est ce qui surpasse toute réalité concevable, Dieu immanent au monde garde chez Spinoza une dimension transcendante puisqu'il échappe à toute saisie finie ; par exemple, nous ne connaissons que deux des infinis attributs divins. Il faudrait alors que la substance se dise elle-même des modes et seulement des modes. Cela impliquerait un renversement catégorique général pour lequel l'être se dirait du devenir, l'identité du différent, l'un du multiple et qui ferait tourner, comme dans une nouvelle révolution copernicienne, l'identité autour de la différence. Deleuze retrouve ce renversement radical, encore une fois, dans l'Éternel retour nietzschéen, qui suppose le monde de la volonté de puissance, où toutes les identités préalables sont abolies et dissoutes, où l'identité n'est produite que par la différence, comme répétition.” (Antonioli, 1999, pp.97-98)

## **Efectos educativos del aprendizaje como ficción: la formación de un carácter**

Los detractores de la sociedad del aprendizaje denuncian la reducción de la educación al “learning”, por muchas razones válidas: la educación no puede reducirse a un negocio económico, ni tampoco a una formación profesional, y hay otras prácticas educativas, de hecho mucho más educativas que el “learning”, que quedan eclipsadas del discurso educativo por la omnipresencia del “learning”, como ocurre con el estudio (Lewis, 2013). En el segundo capítulo, presté una especial atención al argumento que Richard Sennett plantea en *La corrosión del carácter*, en la medida en que me parece que describe un efectos devastador esencial que la sociedad del aprendizaje tiene en la educación: destruye el carácter. La tentativa de pensar el aprendizaje al margen del “learning” que se ensaya aquí está respaldada por la convicción de que lo que habría que lamentar quizás no es tanto que la educación se haya reducido al aprendizaje, sino que el aprendizaje se haya convertido, en nuestros tiempos, en una herramienta que destruye el carácter y la vida de las personas. A lo largo de estos ensayos, han ido emergiendo como pequeñas luciérnagas, lo que bien podrían ser efectos educativos del aprendizaje, que vamos a tratar de explicitar en esta sección.

El aprendizaje tal y como estamos tratando de pensarlo se inscribe en una temporalidad muy diferente a la que impone la sociedad del aprendizaje y en general a la que dicta la pedagogía para la educación. Suponemos que la educación camina de atrás hacia adelante, del presente hacia el futuro, buscando la mejoría, la completud, el progreso: de niño a adulto, de ignorante a sabio. La sociedad del aprendizaje aumenta la velocidad de este tren unidireccional, a la vez que fragiliza sus efectos: los aprendizajes se quedan obsoletos enseguida, debiendo ser inmediatamente superados por otros. El progreso se convierte en una batalla nunca ganada del todo, por la cual hay que luchar cada día; nos hemos convertido en Alicia, teniendo que cambiar de sitio sin parar, sin posibilidad de permanecer en ninguna parte. No obstante, el aprendizaje que hemos tratado de pensar aquí agujerea la línea que camina ciega hacia el futuro, aprovechando brechas que se convierten en ocasiones en las que el aprendiz puede intimar con una región de la realidad, demorándose en ella. El aprendiz no se adapta, sino que se resiste a la adaptación a la que le fuerza la sociedad del aprendizaje, se atreve a cortar las sogas que amenazan su respiración. Si la tendencia actual es cada vez más la de olvidar el pasado, el aprendizaje, tal y como

tratamos de pensarlo, extrae su movimiento del pasado. El aprendiz es heredero, pero no porque trate de conservar el pasado, ni de buscar en él modelos útiles para la acción presente, sino para salvar lo que, pudiendo ser, no fue. Así, en el caso del aprendizaje de la filosofía:

Ainsi, l'apparition d'un nouveau concept n'aurait certainement pas été possible sans une histoire précédente, mais des pensées apparemment oubliées peuvent resurgir n'importe quand, pour acquérir un sens nouveau et ouvrir de nouvelles directions, dans l'interaction avec les concepts qui l'ont suivi. (Antonioli, 1999, p. 21)

Esta manera de concebir el aprendizaje conecta de nuevo con la contingencia que rige el ámbito de las acciones humanas. El británico Wilfred Carr ha rescatado la lección de Aristóteles para las disciplinas pedagógicas, recordándonos que la educación es una región del obrar humano, y que, como tal, está regida por la ley de la contingencia. Esta lección no ha sido escuchada por los pedagogos modernos, que se han adaptado al proyecto global de la sociedad del aprendizaje sin rechistar. Pero la lección de la contingencia no sólo muestra que no puede haber teorías, medidas, programas universales en educación, sino también y fundamentalmente, que todo lo que se ha hecho en pedagogía, en educación y todo lo que ha marcado una vida, en particular, podría no haber ocurrido, y que todo lo que no se hizo podría haberse hecho.

Aucune décision n'est finale, toutes se ramifient. Les ignorants supposent que d'infinis tirages nécessitent un temps infini; il suffit en fait que le temps soit infiniment subdivisible... Dans toutes les fictions, chaque fois que diverses solutions se présentent, l'homme en adopte une et élimine les autres; dans la fiction du presque inextricable *Ts'ui Pên*, il les adopte toutes— simultanément. Il crée ainsi divers avènements, divers temps qui prolifèrent aussi, et bifurquent. De là, les contradictions du roman. [...] Naturellement, il y a plusieurs dénouements possibles [...]. Dans l'ouvrage *Ts'ui Pên*, tous les dénouements se produisent; chacun est le point de départ d'autres bifurcations. (Borges, citado en DR, p. 153)

Deleuze citaba en su prólogo a Borges, y ahora estamos en la medida de comprender porqué: sus ficciones no son cualesquiera, aceptan todas las soluciones a la vez, llevando hasta el extremo la idea de Kundera según la cual la literatura explora las posibilidades de la existencia. Una posible traducción educativa de esta lección de contingencia es: “no es tarde”, nuevo lema que emborrona la división de lo sensible entre lo que se puede aprender y lo que no se puede aprender. “No es tarde” no es una verdad, sino un supuesto del que

partir, que siempre queda por verificar en cada aprendizaje. (“No es tarde” no significa “todo es posible”, principio del totalitarismo por excelencia, según hannah Arendt —si todo es posible, no es posible ya ninguna decisión, ninguna valoración entre lo peor y lo mejor —: hay una gran diferencia entre afirmar que “todo es posible” y asumir que lo que es podría no haber sido, y que en su lugar podría haber algo que no fue. Esta diferencia no es conceptual, sólo puede captarse si se vive el tiempo de una determinada manera, como estamos tratando de mostrar.) Pero es que, de hecho, “no es tarde”, nunca lo es, porque si lo fuera, querría decir que nuestra vida transcurre en un único carril temporal, y no es el caso:

Négliger la temporalité comme différence intensive, non assujettie à l'identité, signifie réduire la vie de chacun à un présent homogène, à un simple alignement d'épisodes, selon un modèle historique ou narratif banalisé et simplifié, signifie oublier les ruptures qui introduisent dans la vie la discontinuité radicale entre celui qu'on était et celui qu'on est. (Antonioli, 1999, p. 42)

La manera más corriente de gestionar las rupturas que atraviesan nuestras vidas es colmarlas con explicaciones tranquilizadoras, que reanudan la brecha con *el* relato al que reducimos sistemáticamente nuestra vida: otra vez nos acordamos de Aron, de su nube gris y de su dolor de estómago, luchando entre la divergencia y la convergencia, negociando destinos, calculando qué versión es la que mejor le conviene. En ese diálogo interior, vemos fulgurar posibilidades de vida: “Ce va-et-vient entre le passé et le présent fragmente la linéarité du temps et nous montre toutes les bifurcations possibles d'une existence, d'un destin.” (Antonioli, 1999, p. 75); por un momento, que enseguida teminará, Aron vive en ese tiempo hospitalario de la novedad, que Deleuze no ha dejado nunca de pensar<sup>447</sup>. Ese tiempo no es tanto el futuro como el porvenir, el tiempo de lo que está “por venir”.

Mientras la pedagogía suele funcionar con posibilidades preexistentes que hay que realizar, el aprendizaje, tal y como tratamos de pensarlo, rompe con los modelos abortadores de novedad, suprimidores de diferencia. Dirán los pedagogos que la pedagogía está más sensibilizada a la diferencia que lo estuvo antaño, que ahora prevé itinerarios para la diferencia, por ejemplo mediante medidas para los “diversos funcionales”. Pero la “diversidad funcional”, la “discapacidad”, la “necesidad especial” no dejan de ser modelos

---

447 Soy consciente de que no he profundizado lo suficiente en la cuestión del tiempo en la obra de Deleuze. Este asunto ha sido uno de las más difíciles y apasionantes; no he llegado a entenderlo de manera satisfactoria, pero sí he podido vislumbrar la fuerza de la tentativa deleuziana de pensar un tiempo hospitalario de la novedad, un asunto que de por sí parece impensable: “La théorisation deleuzienne du temps, malgré ses innombrables obscurités, aurait dès lors pour fonction de penser un temps conforme à la force du nouveau.” (Pelbart, 1998, p. 101)

bajo los cuales subsumir el ser como diferencia. Aprender no ocurre bajo la opresión de un modelo, sino por la impresión que ejerce un signo en nosotros, y que nos lleva a nuestra forma extrema, en nuestra propia duración:

Apprendre à nager, apprendre une langue étrangère, signifie composer les points singuliers de son propre corps ou de sa propre langue avec ceux d'une autre figure, d'un autre élément qui nous démembre, mais nous fait pénétrer dans un monde de problèmes jusqu'alors inconnus, inouïs. Et à quoi sommes-nous voués sauf à des problèmes qui exigent même la transformation de notre corps et de notre langue?  
(DR, p. 248)

El aprendiz no es *de entrada* un ignorante, un niño, un ser incompleto: más bien lo deviene por la fuerza del encuentro, que lo coloca en bifurcaciones. Devenir aprendiz es transformarse en embrión, porque sólo un embrión es capaz de soportar la violencia de los movimientos alocados que se desencadenan en el encuentro: “Les prouesses et le destin de l'embryon, c'est de vivre l'invivable comme tel, et l'ampleur de mouvements forcés qui briseraient tout squelette ou rompraient les ligaments.” (DR, p.277). El aprendiz no es esencialmente el que camina de la ignorancia al saber, sino, antes que nada, el que cae otra vez en infancia.

En un breve texto titulado “Para una filosofía de la infancia”, Agamben refiere al axolotl, una salamandra que vive en las aguas de Méjico, y que conserva algunas características larvarias en la adultez. Los científicos descubrieron que, tras a la administración de una hormona tiroídea, el amphibio salía por fin del agua, perdiendo sus características infantiles; entonces el axolotl se pudo clasificar como un caso de regresión evolutiva. Sin embargo, Agamben sugiere interpretar el “infantilismo obstinado” del axolotl como una posibilidad de existencia en sí. De hecho, esta vía interpretativa explicaría la permanencia en el ser humano adulto de características que son pasajeras en los primates, como por ejemplo la piel sin pelo o la forma auricular del oído<sup>448</sup>:

Let us try to imagine an infant who, unlike the axolotl, does not simply settle into its larval environment, but who so adheres to its lack of specialization and totipotency that it refuses any destiny and specific environment as to solely follow its own indeterminacy and immaturity. While other animals (the mature ones!) merely obey

---

<sup>448</sup> El texto original es en italiano; hay un par de traducciones españolas libres en internet, pero ésta es la única que he encontrado que haya sido publicada. Una de esas traducciones españolas puede consultarse en el siguiente enlace: <http://artilleriainmanente.blogspot.be/2014/06/giorgio-agamben-para-una-filosofia-de.html>

the specific instructions written in their genetic code, the neotenic infant finds itself in the condition of also being able to pay attention to that which is not written, of paying attention to arbitrary and uncoded somatic possibilities. [...] And, with its voice free of every genetic directive, with absolutely nothing to say and express, the child could, unlike any other animal, name things in its language and, in this way, open-up before itself an infinity of possible worlds.

As the specifically human vocation, infancy is, in this sense, the pre-eminent setting of the possible [*possibile*] and of the potential [*potenziale*]. It is not a question, however, of a simple logical possibility, of something not real. What characterizes the infant is that it is its own potentiality [*potenza*], it lives its own possibility [*possibilità*]. There is something akin to an experiment specific to infancy, one that no longer distinguishes between possibility and reality, but turns the possible into life itself. [...] in this experiment the child risks its whole life, literally playing with it in every instant. The child's *experimentum potentiae*, in fact, does not even spare its physiological life: the child plays with its physiological function, or, rather, *plays it*, and in this way, takes pleasure in it. (Agamben, \*PhI, p.121)

Agamben propone pensar la infancia como una forma de vida en la que no se pueda distinguir entre posibilidad y realidad, en la que toda posibilidad se convierte automáticamente en vida. No se trata de un juego, o sí, pero de un juego en el que lo que está en juego es la vida misma: el infante pone su vida en juego cada vez que juega. El siguiente diálogo proviene de *Canino*: el padre pregunta, y los niños responden:

¿Cuándo un niño está listo para irse de su casa? — Cuando se caiga su canino derecho. — [...] Para salir de la casa sin riesgos, hay que utilizar el auto. ¿Cuándo se puede aprender a conducir? — Cuando el canino derecho vuelva a crecer.

La condición de salida es una trampa: a la edad que tienen, los dientes no se caen, y es imposible que vuelvan a crecer. Recordamos que viene a parar a las manos de La Mayor una cinta de video que contiene una película de ficción, en concreto de acción — concretamente, Rocky. La vemos repetir gestos del boxeo, reproducir diálogos, jugar a tener un nombre con su hermana; hasta que una noche, después de una locura de baile<sup>449</sup>, coge una mancuerna y se golpea la mandíbula superior, varias veces, provocando la caída de uno de sus dientes caninos. Ya está: el diente cayó. De niña, La Mayor ha pasado a

---

<sup>449</sup> Las hijas bailan para los padres para su aniversario, mientras el hijo toca la guitarra, el mismo refrán una y otra vez. Las niñas repiten secuencias coreográficas al ritmo de la música. De repente, La Mayor se vuelve loca, puro devenir, pura diferencia, movimiento en todos los sentidos. No escuchamos la música que la arrastra.

infante: juega —más o menos estúpidamente— con las posibilidades ofrecidas en la cinta, hasta prolongar uno de los gestos ahí contenidos en su propia vida. Este gesto traza una nueva posibilidad de existencia: La Mayor emprende su salida de la casa, poniendo en juego su propia vida.

El devenir-infante de La Mayor pasa por un *experimentum linguae* —“with absolutely nothing to say and express, the child could [...] name things in its language and, in this way, open-up before itself an infinity of possible worlds” (Agamben, \*PhI, p.121). A medida que avanza la película, La Mayor habla menos, pero no deja de experimentar con las palabras en la grieta producida por el choque con la cinta. Porque la mancuerna golpeando contra el diente es una ficción que se enraíza en la primera parte de la condición de salida: La Mayor desplaza el “cuando se caiga” disfrazándolo en un “hacer caer” el diente. Es como si las palabras hubieran dado vueltas en su boca: el tartamudeo como lenguaje de la ficción.

Écrire, c'est bégayer dans la langue... Faire de la littérature, faire appel à l'enfance [...]. Il faut pousser le langage jusqu'au point de bégayer – ce n'est pas seulement faire “be-be-be”. Alors, il y a un “devenir-enfant” de l'écrivain, mais ce n'est pas “son enfance”, c'est l'enfance du monde, c'est l'enfance d'un monde [...]. [...] devenir enfant par l'écriture, arriver à une enfance du monde, restaurer une enfance du monde [...]. (Deleuze, A)

Estamos acostumbrados a considerar los textos escritos, publicados, como la palabra definitiva, pero la escritura, cuando es empujada por la vida, es un tartamudeo que nos instala en la infancia, ese lugar donde la posibilidad se hace vida. Tartamudear es entonces un síntoma de salud: no es un defecto del habla sino una palabra que consigue ser algo más que palabra:

[...] Deleuze nos recuerda que los grandes escritores [...] son grandes estilistas porque tartamudean, pero su tartamudeo no es una enfermedad del habla sino la gran salud de la lengua, porque es al lenguaje mismo al que hacen tartamudear para permitir que se libere en esas palabras la fuerza misma de la vida. Quizá el estilo literario —en la narración, en la poesía o en la filosofía— no sea más que eso : el trabajo de descentramiento de la lengua necesario para que, a través de las palabras, pase algo más que una palabra. (Pardo, 2014, p 179)

La escritura que surge como esfuerzo para gestionar una grieta en la vida, trata de tomar la forma que dibuja la vida en su movimiento para empujar dentro de lo real, y por lo



tanto repite sus grietas, sus pliegues, sus hundimientos, se hace estilo. Esa escritura no puede hacer más que tartamudear, balbucear, y ya es bastante, porque el estilo siempre está a punto de no surgir. No resulta fácil reanudar un movimiento después de una grieta: es mucho más fácil colmarla, poner parches, y tratar de gestionarla puede costar la vida<sup>450</sup>. Pero si la escritura consigue salir, entonces vuelve a colocar en la vida, pero en otra vida:

Écrire, je crois, c'est toujours devenir quelque chose. Mais, c'est pour ça, on n'écrit pas pour écrire. Moi je crois qu'on écrit parce que quelque chose de la vie passe en vous, quoique ce soit, il y a des choses qui... euh... on écrit pour la vie, c'est ça. Et on devient quelque chose. Écrire, c'est devenir, et c'est devenir tout ce qu'on veut sauf devenir écrivain et, c'est faire tout ce qu'on veut, sauf de l'archive. (Deleuze, A)

Estamos acostumbrados a considerar la escritura como un proceso de definición, de determinación. Leemos los textos con una lupa que prepara la posterior reducción del tejido a un resumen, un significado, una tesis, que evaluamos en función de la lógica, la coherencia. No estamos acostumbrados a oler el sudor, a sentir las lágrimas o la sangre que hay detrás de los textos, pero también es cierto que no todo el mundo escribe desde las grietas. Hay pensadores que no escriben, y otros que escriben para renunciar a las alternativas prefabricadas, para ver hasta dónde pueden llegar, ir hasta el final de la potencia. Escribir hasta donde se pueda, hasta llegar agotado, sin reservas, asfixiado. Y escribir, no para confirmarse a sí mismo, sino para ensayar otras posibilidades de vida:

Une pensée qui irait au bout de ce que peut la vie, une pensée qui mènerait la vie jusqu'au bout de ce qu'elle peut. [...] Penser signifierait ceci: découvrir, inventer de nouvelles possibilités de vie. (Nph, p. 115)

Estábamos buscando en el aprendizaje una experiencia formativa, por oposición a la sistemática deformación del carácter emprendida por la sociedad del aprendizaje. Y resulta que en este guión de aprendizaje que estamos ensayando, la identidad está permanentemente amenazada: en cualquier momento, uno puede verse arrastrado por un signo que le llevará a ficcionar, creando nuevas posibilidades de vida, dejando atrás la persona que era. ¿No es justamente lo que criticábamos de la sociedad del aprendizaje?

---

450 “Esta línea mortal que quiebra una vida constituye al mismo tiempo su encanto, su línea de fuga, y su momento de bloqueo, cuando la debilidad alcanza el estado clínico, cuando, en lugar de ser una grieta por donde escapar, la fractura se convierte en un obstáculo que impide el movimiento. Cuando una vida llega a este punto de bloqueo puede, simplemente, quedarse detenida, estancarse, atorarse; pero puede, también, ensayar una estrategia para continuar el movimiento, para prolongar el proceso.” (Pardo, 2014, p.301)

Une possibilité de vie n'est pas un ensemble d'actes à réaliser, ou bien le choix de telle profession, de tel loisir, ni même tel goût ou telle préférence particuliers. [...] la possibilité de vie elle-même comme évaluation, manière singulière d'évaluer ou de répartir le bon et le mauvais, distribution des affects. [...] L'invention de nouvelles possibilités de vie suppose donc une nouvelle manière d'être affecté. (Zourabichvili, 1998, p. 340)

En el aprendizaje se tambalea la identidad, se desaprenden gestos familiares, pero también nace un carácter, un *ethos*, una “nueva manera de ser afectado”, que es lo que contribuye precisamente al quiebre de la identidad. Se ha insistido mucho en la “muerte del sujeto” efectuada por la filosofía francesa post-moderna y post-estructuralista, pero creo que no se ha valorado lo suficiente el nacimiento de un carácter, de un *ethos*. Es cierto que el sujeto no resiste, se quiebra, pero hay algo que permanece a lo largo del tiempo, que es una cierta sensibilidad, una cierta manera de hacer. El *ethos* que nace por sensibilidad a los signos, se prolonga en amor hacia éstos, hasta el punto de devolverles la vida en forma de ficción, es el *ethos artesano*. Y aquí, “artesano” ha de entenderse, no como alguien que se dedica exclusivamente a un oficio —la pregunta por la exclusividad de la actividad nos persigue desde el segundo capítulo—: lo importante aquí no es “ser carpintero”, para el resto de la vida, sino poder dejarse afectar por las cosas, hasta el punto de intimar con ellas. El carácter no está determinado por contenidos fijos: no dice “yo soy así”, sino más bien “siento (así)” —y como “siento (así)”, puedo devenir, no limitarme a seguir siendo quien soy *ahora*. Se trata de que quien ha devenido carpintero por haberse dejado encantar por las formas durmientes en la madera pueda volver a dejarse encantar por otras formas durmientes. El proyecto deleuziano conlleva de hecho una auténtica “pedagogía de los sentidos” (DR, p. 305), enfocada a percibir la diferencia en sí, el puro devenir, lo único que la estética merecería pensar:

La raison du sensible, la condition de ce qui apparaît, ce n'est pas l'espace et le temps, mais l'Inégal en soi, la disparation telle qu'elle est comprise et déterminée dans la différence d'intensité, dans l'intensité comme différence. (DR, p.287)<sup>451</sup>

Se trata de aprender a ver “Sous les grands événements bruyants, les petits

---

451 Para Deleuze, “il n'y a pas d'autre problème esthétique que celui de l'insertion de l'art dans la vie quotidienne [...]” (p.375), porque la obra de arte es una fuente de sensaciones: “el arte [...] crea por medio de sus obras sensaciones que desde lo finito devuelven a lo infinito” (Ingala, 2010, p. 238). Por eso una obra de arte “dura”, resiste a la muerte (2RF, p. 301), no solo porque podemos seguir admirando estatuillas de 3000 años antes de nuestra era, sino fundamentalmente porque siguen transmitiendo sensaciones que empujan nuestro pensamiento.

événements de silence, comme sous la lumière naturelle, les petites lueurs de l'Idée" (DR, p. 212). Pero esta percepción sensible no depende de una decisión. Educar la sensibilidad es fundamental en un guión de aprendizaje que empieza por un encuentro con un signo: la sensibilidad es el único acceso que tenemos a la necesidad real. Deleuze define la filosofía como una disciplina creativa, y subraya que la creación viene por necesidad: "Un créateur n'est pas un prêtre qui travaille pour le plaisir. Un créateur ne fait que ce dont il a absolument besoin" (2RF, p.292). Por eso, tener una idea no tiene nada que ver con comunicar o con informar: "Quand on vous informe, on vous dit ce que vous êtes censés devoir croire." (2RF, p. 298) Tener una idea implica haber ficcionado sobre algo que ha forzado a pensar, y esa idea, para los otros, no es una orden, no es una imposición, sino una flecha en movimiento:

Il y a une grande différence entre écrire en histoire de la philosophie, et en philosophie. Dans un cas on étudie la flèche ou les outils d'un grand penseur, ses proies et ses trophées, les continents qu'il a découverts. Dans l'autre cas, on taille sa propre flèche, ou bien l'on en ramasse qui vous paraissent les plus belles, mais pour essayer de les envoyer dans d'autres directions, même si la direction franchie est relativement petite au lieu d'être stellaire. On aura tenté de parler en son propre nom, et l'on aura appris que le nom propre en pouvait désigner que le résultat d'un travail, c'est-à-dire les concepts qu'on a découverts, à condition d'avoir su les faire vivre et les exprimer par toutes les possibilités du langage. ( 2RF, p.280)

Este extracto proviene de la introducción americana a *Diferencia y Repetición*, escrita más de dos décadas después de la obra. Me parece que la gran diferencia de la que habla Deleuze entre escribir en historia de la filosofía y en filosofía se deshace en su obrar: escribir acerca de la flecha que uno ha recogido de un gran pensador ya es lanzarla en otra dirección. En este gesto, el aprendiz se convierte en el maestro: en el fondo, un maestro no deja de ser un aprendiz que trata de generar el movimiento del aprendizaje en otros, mostrando su camino —por eso es tan difícil devenir maestro: porque de lo que se trata es de hacer aprender. En este sentido, el obrar filosófico concebido como ficción pone en relación varias generaciones, al menos tres, como sugiere la imagen de la flecha. La flecha proviene de alguien (Spinoza), es recogida por otro alguien (Deleuze) que la lanza, ciertamente para sí mismo, pero también hacia otras personas. La imagen de las flechas me parece muy potente desde un punto de vista educativo, porque sugiere una transacción entre generaciones —en vías de extinción en la sociedad de aprendizaje— que no es tanto una

transmisión de contenidos como una transfusión de vida, o un contagio ético:

Les études consacrées aux philosophes qui comptent dans son parcours ne se contentent donc pas de redire ce que, par exemple, Nietzsche ou Spinoza étaient censés nous apprendre, comme s'il suffisait d'en clarifier les énoncés par la vigueur des commentaires. Il s'agit plutôt, pour Deleuze, en débarrassant l'inspiration de la chape des lectures successives qui s'y attachent, de *renouveler* l'auteur sur lequel il se penche, montrant ainsi une ligne, un nerf plus corrosif, comme d'un "oculus", un hublot sur le grain, la tempête qui l'anime. Ce réajustement des lentilles pour lire un texte est d'autant plus important que l'originalité d'une œuvre se laisse aplanir, dès sa conception, par l'ignorance qui la lamine. (Martin, 2012, p.8)

Deleuze no *explica* a los autores, tampoco los *resume*: recoge las flechas que le parecen más bonitas y las vuelve a lanzar; en otras palabras: continúa el movimiento, no permite que se apague el pensamiento. Escribiendo, Deleuze no solo trata de gestionar sus propias grietas, y por lo tanto de mantenerse vivo, sino que trata de mantener en vida los textos leídos, los signos que han empujado su pensamiento. Deleuze considera los textos como seres vivos: "Quand j'ai appris qu'il y avait des concepts, cela m'a fait l'effet pour d'autres de personnages. Cela m'a paru aussi vivant, aussi animé." (Deleuze, A). Por eso no encajan sus comentarios: es puro movimiento, una flecha lo que alcanza nuestros ojos, que rompe la imagen cadavérica que nos hacíamos de un autor. La operación filosófica de Deleuze es como "un bain photographique qui, soudainement, nous montre que ce que nous avions l'habitude de penser d'un auteur n'était qu'un négatif." (Martin, 2012, p.10) Según Jean-Clet Martin, Deleuze "limpia" los textos (p.7): quita el polvo que los recubre, no siendo otro ese polvo que la historia de la filosofía<sup>452</sup>. En este sentido, *Diferencia y Repetición* es un "véritable palais de glace qui modifie de fond en comble l'histoire de la philosophie" (p.10): rebosante de corto-circuitos susceptibles de romper nuestra visión habitual, que nos pone en contacto directo con los nervios, las vísceras del pensamiento.

Lo fácil es leer una obra desde una determinada división de lo sensible ("tal autor es... empirista, racionalista, metafísico", etc.) y resumirla, limitarse a contar "lo que tal autor dijo". Lo difícil es *presentar* una obra: esto implica invertir todo su ser en la lectura de la obra, rastreando los movimientos de su génesis, exponiéndose a ella, dejándose llevar por

---

<sup>452</sup> Ya en los años cuarenta, cuando Deleuze estaba estudiando filosofía, " Michel Tournier est sidéré par la faculté de son ami de dépoussiérer la tradition philosophique pour lui redonner un air d'actualité. " (Dosse, 2007, p. 117). Este gesto de desfamiliarización respecto de la historia de la filosofía canónica lo tiene también Michel Onfray, que escribió su propia historia de la filosofía, y debe mucho a las consideraciones historiográficas de pensadores como Nietzsche y Foucault.

ella, y luego, devolviéndole al público lo esencial de este encuentro. (Así es como Deleuze descubre un segundo nivel en la *Ética* de Spinoza: percibe que los escolios están escritos según otro ritmo, otra intensidad (P, pp.223-225)) De la misma manera opera el (buen) actor de teatro con el texto que aprende de memoria —*par cœur*, *by heart*:

A diferencia del reseñador, el crítico literario, el vivisector y juez académico, el ejecutante invierte su propio ser en el proceso de interpretación. Sus lecturas, sus puestas en acto de significados y valores elegidos, no son los de un examen externo. Son un compromiso con el riesgo, una respuesta que es, en su sentido radical, responsable. ¿Ante qué, con la salvedad del orgullo del intelecto o el prestigio profesional, responde el reseñador, el crítico, o el experto académico ? (Steiner, 1991, p.19)

La responsabilidad que conlleva la interpretación consiste en hacer “del texto pasado una presencia presente” (p. 25). Esta función pretende cumplirla el crítico de arte, figura tan alabada por la pedagogía, ya que sin el crítico, el público correría el riesgo de *no entender* las obras de arte que contempla. Y seguramente el crítico nos ayuda a entender las obras, pero no nos acerca a ellas en el sentido de hacernoslas presentes —el crítico emplea la vía más rápida, pero no la más directa. George Steiner sueña con una “ sociedad, una política de lo primario ; de inmediateces con respecto a los textos, las obras de arte y las composiciones musicales ” (p. 17): “ Un actor o una actriz interpretan a Agamenón o a Ofelia. Un bailarín interpreta la coreografía de Balanchine. [...] la interpretación es comprensión en acción, la inmediatez de la traducción. ” (p.18) Ningún discurso acerca de una obra nos dice tanto como su ejecución, por eso Steiner dice que “ la verdadera hermenéutica del teatro es la representación ” (p.19). Me parece que Deleuze encarna exactamente esta figura del intérprete en filosofía: insuflando vida al material que ha empujado su pensamiento, con el objetivo de generar vida en otras almas. En *Diferencia y Repetición*, el teatro de Kierkegaard, pero sobre todo el de Nietzsche, da una idea de qué tipo de medio de expresión necesita la filosofía: “Ils veulent mettre la métaphysique en mouvement, en activité. Ils veulent la faire passer à l'acte, aux actes immédiats. Il ne leur suffit donc pas de roposer une nouvelle représentation du mouvement: la représentation est déjà médiation.” (DR, p.16)

El teatro del movimiento real parte del supuesto de que solo hay inteligencias que hablan y quieren ser escuchadas, e inteligencias que escuchan y quieren comprender (Rancière, 2008, p.23). Por eso quien hace filosofía —mientras la filosofía no sea un

ejercicio solipsista— debe ser un poco actor, para poder hacer pasar la vida a través de las palabras: “L'acteur est l'opérateur du texte: il opère une dramatisation du concept [...]. Ce que la voix révèle, c'est que les concepts ne sont pas des abstraits.” (p. 303, 2RF). Hay que hablar de tal manera que pueda traspasar la vida que empuja en las palabras dichas, para que el movimiento siga su curso, forzosamente otro curso:

Ainsi tous les concepts élaborés par Deleuze (différence, multiplicité, devenir, rhizomes, singularité) ont une racine sensible, sentie, qui ne se dissout jamais dans une précompréhension purement intellectuelle : ils doivent à chaque fois être réactivés, mis en mouvement, par un processus de compréhension qui suppose à chaque fois, dans chaque circonstance pratique, dans chaque usage et dans chaque nouvelle expérience, une production qui parcourt tous les niveaux de la sensibilité et de la pensée. (Antonioli, 1999, p.86)

El filósofo americano Gary Gutting reserva unas páginas de su libro *Pensando lo imposible*, dedicada a la filosofía francesa contemporánea, a *Diferencia y Repetición* (2014, pp. 378-393): la acusa de ser una obra “oscura”, “que contiene mucho de sinsentido pretencioso” (p.390). Deleuze no conecta los nuevos sistemas conceptuales con los familiares, ni proporciona ejemplos; Gutting llega incluso a poner en cuestión su formación filosófica<sup>453</sup>. Pero hay dos aspectos que Gutting no está considerando: el primero, que Deleuze trata de reinstaurar una filosofía que es producto de una inteligencia que viene *a posteriori*, convocada por una sensibilidad desarreglada, lo cual implica un uso del lenguaje al que no estamos acostumbrados, y que puede parecer fosco:

La philosophie est bien plus une interruption que ce que la tradition et l'habitude ont fait valoir comme vérité. Infidèle, elle est comme un bégaiement, une difficulté à dire ce qui est éprouvé. Dans le suspens des mots courants, dans la technicité excessive de son langage maniéré, elle va explorer des régions surprenantes et laisser place à une aventure, un dérèglement des sens, une complication des signes que Deleuze nomme empirisme, non sans requérir une vie déroutée. (Martin, 2012, p. 20)

Sin embargo, después de haber experimentado el desarreglo de su sensibilidad, y de haberlo pensado, Deleuze podría ahorrar al lector este lenguaje, podría facilitarle la tarea. Y aquí tenemos el segundo aspecto que Gutting no considera: Deleuze no quiere ahorrarnos

---

<sup>453</sup> Este comentario no tiene desperdicio: “ la interpretación de pensadores (escasamente filosóficos) tales como Kierkegaard, Nietzsche y Freud. Mi opinión es que el autor (sin duda un estudiante demasiado ambicioso) tiene una buena cantidad de habilidad intelectual en bruto, pero no ha tenido nada que se parezca a una formación aceptable en el pensamiento filosófico. ” (Gutting, 2004, p.381)

nada, bien al contrario, su escritura es un esfuerzo para brindarnos la oportunidad de aprender:

C'est également en tant que signe que le texte devient un labyrinthe où le lecteur doit, dans la symbiose de l'apprentissage, décoder et décrypter ces signes. Mouvement de la vague qui submerge le lecteur, qui l'entraîne. Mais pour cela, il devient nécessaire de supposer l'existence d'un lecteur idéal: celui qui a le désir de commencer au bon endroit, et le désir éperdu de trouver cet endroit. Le lecteur ainsi est pris comme le modèle, selon son identité fixe et immuable d'interprétant. Renverser le modèle ne consiste pas à conclure à une définition contraire à celui-ci, à un concept dont l'identité est opposée à celle du modèle. Renverser le modèle, afin d'aboutir au simulacre, consiste plutôt à déjouer le lecteur: quand ce dernier attend l'indication d'un commencement, il s'agit de noyer ce commencement dans l'œuvre et de faire en sorte que le lecteur en poursuive tout de même la quête, malgré son naufrage. Qu'il apprenne enfin qu'on ne commence pas et qu'on ne le peut pas réellement. Le simulacre, c'est le mouvement de cette dérive, c'est l'expérience de cette perdition. (Boutin, 1999, p.124)

En una nota a pie de página del primer ensayo, maticé que la *Recherche* no es exactamente un “relato” de aprendizaje. Lo sublime de la *Recherche* es que efectúa un movimiento real, que va más allá de un “mero” efecto literario: en el último momento — para el lector— el relato de un aprendizaje fracasado *coincide* con el aprendizaje (real) de un hombre de letras: la *Recherche* es, a pesar de todo, el *chef d'œuvre* de un aprendiz de escritor, la obra que demuestra su madurez<sup>454</sup>. Y lo es, porque, como escribe el narrador:

Le livre intérieur de ces *signes* inconnus (de *signes* en relief, semblait-il, que mon attention allait chercher, heurtait, contournait, comme un plongeur qui sonde), pour sa lecture, personne ne pouvait m'aider d'aucune règle, cette lecture consistant en un acte de création où nul ne peut nous suppléer ni même collaborer avec nous... (Proust, citado en Deleuze, PS, p.118)

La *Recherche* y *Diferencia y Repetición* se parecen en eso de que su escritura proviene de una lectura artesana de signos, y, como tal, son el culmen de un aprendizaje de

---

<sup>454</sup> La relación entre narrador y escritor es de por sí una cuestión complicada, pero especialmente en el caso de *À la Recherche*. El narrador no es Marcel Proust, en cambio sí parece que Marcel Proust sea (en algún sentido) el narrador. Decíamos antes que “relatar” un aprendizaje no es exactamente lo que hace la obra: aunque el narrador construya su relato yendo hacia atrás en el tiempo, el lector tiene la sensación de asistir al movimiento de la creación literaria, o más exactamente a su repetición. El relato de aprendizaje coincide con el aprendizaje, en la medida en que mantiene el suspense: no se sabe hasta el final que lo que parecía una auténtica pérdida de tiempo era ya un aprendizaje.

signos, auténticos *chef d'œuvre*. Así, para el lector, la obra también es una productora de signos<sup>455</sup>, de tal manera que puede volver a vivir el aprendizaje de Proust o de Deleuze —al menos el de la lectura. Deleuze y Proust no “explican”, sino que “implican”: al cabo de un tiempo, si el lector tiene paciencia, conseguirá ver todos los hilos que tiran de las palabras, percibirá cuando se rompen, cuando se enredan, intuirá qué figuras tejen.

Una obra como *Diferencia y Repetición* no es sólo la obra de un aprendiz, es potencialmente la de un maestro, mientras haya personas que puedan decir “*Diferencia y Repetición* me ha enseñado algo”, y sin lugar a dudas, es la obra de un pedagogo, en el mejor sentido de la palabra: o sea, la obra de alguien que pretende educar y que ha pensado en serio sobre qué significa educar. En primer lugar, el proyecto filosófico de Deleuze, “loin de se situer à un niveau purement théorique, neutre, implique une transformation globale de toutes nos manières de comprendre, d'agir, de créer” (Antonioli, 1999, p. 100). Hemos visto cómo los autores que estudia, las temáticas que selecciona, conectan muy claramente con una ética, una manera de estar en la vida, de hacer las cosas: tanto en Deleuze como en los autores que estudia, filosofía práctica y filosofía teórica son una y la misma cosa (p. 43).

Me atrevería a sugerir que Deleuze preconiza una ética artesana. Esto se percibe especialmente en su empeño por fomentar el empirismo trascendental, como forma de hacer, de vivir la filosofía:

Deleuze appelle cette attitude de la pensée *empirisme radical* ou *empirisme transcendantal*, pour indiquer qu'il ne s'agit pas de la foi naïve dans une expérience immédiate, mais d'une recherche patiente et “artiste” des conditions de possibilité de l'expérience, conditions qui ne sont pas étrangères au réel, transcendantes ou abstraites, mais qui *insistent* à la surface de l'expérience, surface inouïe d'une profondeur. (Antonioli, 1999, p. 59)

La atenta escucha de los sentidos, la paciencia y el respeto con el que trata a los autores, su manera de captar el estilo de cada uno de ellos, la seriedad con la que estudia los problemas, la forma que tiene de perseverar en un asunto, de no abandonarlo, hasta haber explorado sus múltiples facetas, la insistencia con la que vuelve sobre los mismos textos, inagotables fuentes de signos. Y finalmente, el amor con el que coge la arcilla para hacerla

---

455 El prólogo de la tercera edición de *Proust y los Signos* dice así: “La première partie de ce livre concerne l'émission et l'interprétation des signes tels qu'ils se présentent dans *À la Recherche du temps perdu*. L'autre partie, qui fut ajoutée en bloc à la seconde édition, traite d'un problème différent: la production et la multiplication des signes eux-mêmes, du point de vue de la composition de la Recherche.”



devenir en otra cosa —“fingo”—, que se pone a disposición de otros, porque el artesano no produce nunca sólo para sí mismo, sino también, y puede que fundamentalmente, para los demás:

L'œuvre d'art moderne est tout ce qu'on veut, ceci, cela, et encore cela, c'est même sa propriété d'être tout ce qu'on veut, d'avoir la surdétermination de ce qu'on veut, du moment que *ça marche* : l'œuvre d'art moderne est une machine, et fonctionne à ce titre. [...] Proust ne veut pas nous dire autre chose en nous conseillant non pas de lire son œuvre, mais de nous en servir pour lire en nous. (PS, p.175)

Tan apasionado como está el artesano por lo que hace, no puede sino acometer la transfusión de esa pasión, contagiándosela a otros; en el caso de Deleuze: no poniendo las cosas fáciles, no explicando las cosas, sino enseñándolas, guardándose bien de ahorrar a su lector la cara oculta de las cosas. Parece que sólo así, con esta gestualidad aparentemente tan dura, puede el impulso humano básico de hacer bien las cosas que Richard Sennett ha bautizado “artesanía” hacer mella en el carácter.

## **Aprendizaje por ficcion(aje)**

Con el fin de profundizar en el concepto de aprendizaje que empezó a insinuarse en el segundo capítulo, nos preguntamos por los confines temporales del mismo, así como por el papel del maestro. Este último ensayo estaba enfocado, concretamente, a pensar el final del aprendizaje: lo que ocurre después de que el aprendiz haya sido convocado por un signo, y lo que indica que el aprendizaje ha concluido. Hemos partido de una hipótesis inspirada en los prólogos de *Diferencia y Repetición* y *Estancias*, libros de filosofía escritos respectivamente por Gilles Deleuze y Giorgio Agamben, que he propuesto considerar como *chef d'œuvre*, en la medida en que se trata de obras tempranas que marcan un punto de madurez filosófica. En dichos prólogos Deleuze y Agamben abogan por un tipo de escritura filosófica que se puede encontrar en ciertas novelas u otras ficciones literarias. Nos hemos preguntado qué es lo que la ficción puede aportar a una escritura filosófica, y, dado que esta propuesta de escritura proviene de aprendices-filósofos, nos hemos preguntado también si no concernía especialmente las obras primerizas de los aprendices, los *chefs d'œuvre*, por lo tanto si la ficción podía constituir un final de aprendizaje filosófico.

En un primer momento, hemos tratado de pensar el concepto de “ficción”. Cuando se habla de ficción en pedagogía, suele ser para referir a un tipo de productos literarios, o cinematográficos, que cuentan historias ficticias, en el sentido de que “no son reales”, y que son susceptibles de cumplir un papel en la educación de quien las recibe. La pedagogía siempre se ha preocupado de gestionar la ficción, a la que atribuye un potente papel mimético. Empezando por Platón, pasando por Aristóteles, Schaeffer y la película *Canino*, hemos tratado de pensar cómo funciona esta gestión pedagógica de la ficción: en general, se trata de fomentar un tipo de ficciones mientras se censura otras, o bien, *à la Schaeffer*, se subraya la irrealidad de las ficciones, creyendo así evitar sus efectos en la vida real. Hemos llegado a la conclusión de que si, cuando pensamos en “ficción”, lo que viene a la mente es un género literario de segundo orden, se debe probablemente a una estrategia para menguar su poder. Porque la ficción, entendida desde el punto de vista del productor, y no del usuario, es mucho más potente de lo que se dice: siguiendo las pistas de Agamben, Deleuze y otros, hemos tratado de pensar la ficción como una experiencia de pensamiento que hace bifurcar la realidad. Mientras que la pedagogía piensa el poder convergente de la ficción — hacer converger a las diferentes almas hacia *una* sociedad—, desde el punto de vista del “hacedor” de ficción, el poder es divergente: la ficción es un mecanismo que no parte de una idea para caminar hacia lo real, sino que parte de la realidad para desdoblarla. Así, nos hemos ido acercando cada vez más a la ficción como un gesto filosófico que consiste en hacer venir a la presencia posibilidades inimaginables.

Hemos dedicado una buena parte de este ensayo a profundizar en el *chef d'œuvre* de Gilles Deleuze, *Diferencia y Repetición*. En principio, se trataba de averiguar qué tratamiento estaba reservado a la ficción en el cuerpo de la obra, dado que en el prólogo, Deleuze hace una mención especial a “Pierre Ménard, autor del Quijote”, del argentino Jorge Luis Borges, y formula el siguiente deseo: los libros de filosofía deberían escribirse en parte como novelas policíacas, en parte como novelas de ciencia-ficción. Recorriendo *Diferencia y Repetición*, hemos descubierto que *es* uno de esos nuevos libros de filosofía de los que habla Deleuze en el prólogo, en el sentido de que se ajusta a las condiciones reales de pensamiento: un libro de filosofía como doblaje de otros libros, que repite una diferencia, creando a su vez otra diferencia, de la misma manera que el *Quijote* de Pierre Ménard genera una diferencia, una diferencia no conceptual, sino sensible. En *Diferencia y Repetición*, Deleuze repite los gestos de Spinoza y Deleuze, prolongándolos desde su corte en otras direcciones. Hemos creído ver en este gesto una característica del estilo de

Deleuze: la filosofía deja de ser, en el obrar de este singular aprendiz de filósofo, ese ejercicio abstracto, pedante, desligado de la vida, para convertirse en un movimiento vital en el que vuelven a estar reunidos el pensamiento y el ser.

El proyecto ontológico de *Diferencia y Repetición* se traduce directamente en el aprendizaje de la filosofía: si el ser es diferencia que se repite en tanto que diferencia, el aprendiz es aquel que, tocado por un signo —una diferencia— repite esa diferencia creando novedad. La filosofía se convierte en una gimnasia en la que se trata de recoger flechas que en su día fueron lanzadas desde un lugar para volver a lanzarlas en otra dirección, es decir, desarrollar aspectos oscuros de la teoría de un autor, cuestiones que no pudieron ser pensadas en su momento, o que han acabado cayendo en el olvido, para repetirlas en el tablero de la actualidad. El aprendizaje tiene por lo tanto dos dimensiones: una fundamentalmente pasiva, que consiste en dejarse agujerear por las flechas, y sentir —escuchar, auscultar— qué mueve en nosotros, qué nervios son tocados, cómo se estremecen (percibir la diferencia gracias a una pedagogía de los sentidos), y otra activa, pero que se activa por reacción, no por voluntad, en la que el aprendiz trata de seguir y dar forma a los movimientos incipientes que nacen por contagio en él. (La continuidad de estas dos dimensiones, su intimidad, se puede escuchar en la preposición “por” que encontramos en los títulos de los ensayos 1 y 3, y que, de alguna manera, actúa a modo de transición: aprendizaje “por” signos, en el sentido de “provocado por” ellos; aprendizaje “por” ficción, mediante, a través de la ficción.)

Aunque podemos concebir esas dimensiones por separado, en la experiencia real, la pasividad y la actividad se entremezclan. La cicatriz es ese punto de unión entre el ser movido y el mover, el lugar del *pasearse*, en el que se sujeto activo y paciente se vuelven indiscernibles, el lugar de encuentro del signo y de la ficción: la cicatriz del bailarín es a su vez el testimonio de la violencia sufrida por el cuerpo en el aprendizaje, pero también el punto de partida de un movimiento genuino (Pardo, 2004, p. 74), y diría que también el nacimiento de un carácter. Para empezar, el aprendiz ha devenido sensible a la diferencia, y esto también quiere decir que ha adquirido “carácter”: ha aprendido a no dejarse llevar por lo que está “de moda”, sino a dejarse llevar por lo que le fuerza a pensar. El aprendiz no se adapta a lo que “hay que adaptarse”: esto supondría precisamente la ausencia de carácter. Parece, por lo tanto, que el aprendizaje que tratamos de pensar aquí tiene unas importantes consecuencias ético-políticas: percibir la diferencia y tratar de iniciar un movimiento a partir de ella es agujerear la realidad, crear nuevas posibilidades, en vez de elegir las en el

elenco de los posibles. En realidad, esta forma de vivir el aprendizaje es anti-pedagógica, en el peor sentido de la pedagogía, porque rechaza abiertamente seguir lo previsto, el programa, “el buen sentido”:

Le bon sens est par nature eschatologique, profète d'une compensation et d'une uniformisation finales. S'il vient en second, c'est parce qu'il suppose la folle distribution – la distribution nomade, instantannée, l'anarchie couronnée, la différence. Mais lui, le sédentaire et le patient, lui qui dispose de temps, il corrige la différence, il l'introduit dans un milieu qui doit amener l'annulation des différences ou la compensation des parts. [...] Il rêve donc moins d'agir que de prévoir, et de laisser aller l'action qui va de l'imprévisible au prévisible (de la production des différences à leur réduction). Ni contemplatif, ni actif, il est prévoyant. (Deleuze, DR, pp. 289-290)

Las reglas de este aprendizaje de la filosofía desafían el progreso para adherir a lo contemporáneo, lo intempestivo: las obras filosóficas no se superan, caminando ordenadamente hacia una perfección en el conocimiento, sino que son tesoros de potencia susceptibles de reactivarse en cada momento para resonar en el presente. Es que el pensamiento no entiende de progresos: su tarea consiste esencialmente en revisar la realidad, no a la luz del programa, que genera más oscuridad que luz, sino arrojando luz sobre aquello que no pudo ser, y que sólo el pensamiento puede rescatar, dándole otra oportunidad en el presente —dándole otra oportunidad al presente.

Las referencias con las que hemos trabajado aquí pertenecen esencialmente a la disciplina filosófica, pero precisamente, con ellas hemos intentado “abrir” la filosofía, sacarla de la imagen dogmática que la reduce a un ejercicio intelectual en el que las palabras son nada más que palabras. En este ensayo, la filosofía ha tomado otro sentido: ha pasado a designar una manera de gestionar éticamente una vida, a partir de una escucha atenta, sensible de la diferencia, de aquello que, no cuadrando con lo que ya hay, exige por nuestra parte una respuesta. Si la filosofía es una disciplina esencialmente verbal, los conceptos que crea y con los que trabaja son “algo más que palabras”: “hablar es hacer algo, y no simplemente expresar un pensamiento” (Foucault, citado en Agamben, SR, p. 106). En este sentido, pensar en términos de “ficción” permite captar la esencia de este gesto, de esta gestión de la existencia que conecta la vida del aprendiz a otras vidas, y a partir de la cual, emergiendo de esos encuentros, emerge algo nuevo, una ventana a través de la cual poder respirar.

El aprendizaje que hemos tratado de pensar aquí a partir del caso de aprendizaje de Gilles Deleuze tiene algo del aprendizaje entendido como situación de formación compuesta por un maestro y un aprendiz, reunidos alrededor de una materia en devenir. No se ha tratado de otra cosa en este ensayo que de una transfusión de vida, a través de gestos que permiten soportar la existencia: Deleuze no ha heredado de los autores estudiados única ni esencialmente un bagaje teórico, sino formas de entender y habitar problemáticamente la existencia. Hemos designado con el nombre de “ficción” un gesto que toma sus raíces en otro gesto para acabar contagiando el movimiento en otras almas. Esta transfusión vital se da en un contexto artesano, en el sentido de que lo que importa y lo que se transmite es una manera de “hacer bien” las cosas. Normalmente, el aprendizaje es una simulación, una fase en la que no se está (lo suficientemente) preparado —que justifica la explotación laboral de los aprendices—, pero aquí, el aprendizaje se ha entendido como una ocasión para poder *intimar* con un objeto, una materia, según las reglas de la artesanía. Esa intimidad con la materia, el aprendiz consigue darse cuenta de ella una vez el producto fruto de la relación acabado, en el *chef d’œuvre*:

Dans la “ vocation ” d'un homme de lettres, [les signes] constituent tou[...]s un “ apprentissage ”, c'est-à-dire la familiarité avec une matière brute qu'on ne reconnaîtra que par après dans le produit fini. (PS, p. 180)

A lo largo de este ensayo, el concepto de “*chef d’œuvre*” se ha ido desplazando: al comienzo, lo más destacable del *chef d’œuvre* era su carácter de prueba “objetiva” de la madurez adquirida en el dominio de un oficio, un objeto al que el maestro se puede remitir para verificar los aprendizajes. Pero el *chef d’œuvre* ha devenido la materialización de un impulso, de una necesidad de “hacer algo” con toda esa gestualidad heredada: volvemos a los dedos bailarines del aprendiz del taller de ebanistería descrito por Ribera, impacientes, sedientos de encontrar una materia con la que revolcarse, porque han sido movidos por algo que exige una respuesta. El aprendiz no lo sabe todo antes de ponerse a hacer el *chef d’œuvre*, y es precisamente porque hay algo que no sabe que se pone a obrar, “à la pointe du savoir”; *haciendo* es cómo se van dibujando los gestos que ya notaba en él, incipientes, pero que necesitaban encontrarse con una materialidad para salir. De ahí que la unidad del *chef d’œuvre* solo se manifieste al final (Deleuze, PS, pp. 197 - 198), porque no se trata de una unidad programada, sino de una unidad dada por el movimiento que sostiene la obra desde el principio de su obrar hasta el final.

Hacer un *chef d’œuvre* no es copiar la obra del maestro, sino volver al estado anterior

de todas las obras de todos los maestros, ver en la mesa la forma durmiente de la madera, para volver a hacer algo con ello. El *chef d'œuvre* es la ocasión que tiene el aprendiz para, teniendo “en su mano” todo lo que sabe/puede, *canalizar* su potencial en *una obra única*, muestra de un obrar, de una manera de hacer, de estar en el mundo. En nuestro entorno educativo, la universidad, existen rituales de aprendizaje que se asemejan al *chef d'œuvre*: son trabajos personales que pretenden demostrar una madurez en un dominio determinado. Pero, para empezar, trabajos de este tipo se fomentan cada vez menos: lo que importa es trabajar “en equipo”, porque lo que interesa es que las fuerzas de trabajo converjan hacia un mismo objetivo, y no que un ser, en singular, alcance su forma extrema, haciendo recular sus limitaciones a la vez que empuja dentro de lo real, haciendo por lo tanto divergir el orden de lo real. También habría que volver a preguntar qué buscamos en los trabajos individuales, tipo Trabajo de Fin de Máster, cuando los evaluamos: ¿buscamos un reflejo de “lo aprendido”, una copia del saber, o la potencia que hay en la obra, sus flechas en movimiento, el simulacro? La diferencia entre esas dos miradas es abismal, y es una diferencia pedagógica: la segunda mirada persigue la emancipación del aprendiz, porque es amante de la vida y se alegra cuando se encuentra con cicatrices que demuestran que “la vida sigue”.

Quería pensar el principio y el final del aprendizaje, creyendo que localizar los confines temporales del aprendizaje me permitiría cercarlo, y resulta que “el principio” y “el final” tienen ahora otro sentido, porque hemos entrado en otro tiempo: el aprendizaje no es un proceso lineal que parte de la ignorancia para acabar en un saber, sino que parte de un *gesto*, es decir, de una forma de soportar de la existencia, de insistir en ella, para prolongarse en otro gesto, augurio de gestualidad, es decir, de *carácter*, de *saber-hacer*. El *chef d'œuvre* es una promesa de gerundio: *chef d'œuvrant* —la ficción, *fictionaje*. El artesano nunca se da por satisfecho con una obra, cada obra retoma la anterior, porque la obra es tesoro de potencia, casi una excusa para practicar, para repetir los gestos, porque la repetición es el laboratorio de la novedad —y en “laboratorio” quizás haya que escuchar “labor”, “laborar” la tierra. El *chef d'oeuvre* deviene *chef d'œuvrant* quiere decir: toda obra es susceptible de volver a actualizarse, porque la vida sigue; otros signos emergen, que nos empujan en otras direcciones, que vuelven a abrir la brecha donde poder “jugar en vez de juzgar”. Ese viento ya lo conocemos: es el que sopla cuando leemos una “buena” ficción. No deseamos que acabe: “jeux fictionnels qui s'étirent sans fin: interrompus le soir pour être repris le lendemain” (Schaeffer, 1999, p.184). Imaginamos a Deleuze leyendo la *Ética*

de Spinoza o el *Zaratustra* de Nietzsche, y no esencialmente preocupado por “lo que dicen”, sino pateando de impaciencia: “On aurait tant voulu que le livre continuât, et, si c'était impossible, avoir d'autres renseignements sur tous ces personnages...” (Proust citado en Schaeffer, 1999, p. 184). El final de un libro es el principio de otro, la lectura una promesa de escritura: “En ce sens, toute fin est aussi un début en puissance.” (Schaeffer, 1999, p.185).

Ahí donde vemos un comienzo de aprendizaje, hay la continuación de un aprendizaje anterior, a su vez promesa de otros aprendizajes: en realidad el aprendizaje no tiene comienzo ni final, porque no es esencialmente un movimiento, que nace “de la nada” y muere, sino un “movimiento de movimientos”, que vuelve a dar vida a un movimiento cortado, apagado, olvidado. Pero declarar que el aprendizaje no tiene principio ni final, ¿es abogar por un “aprendizaje para toda la vida”? Hay una diferencia, que no es fácil de escuchar, porque parece que son las mismas palabras que se repiten, y que sin embargo está ahí: “Pourtant nous parlons de l'unicité du jeu de la différence. Et nous disons bien “la même série”, quand elle revient en elle-même, et “des séries semblables” quand l'une revient dans l'autre. Mais de très petits déplacements dans le langage expriment des bouleversements et des renversements dans le concept.” (Deleuze, DR, p.384) El “aprendizaje para toda la vida” no debe ser interrumpido porque de lo que se trata es que los ciudadanos no dejen de reciclarse, para no caer en la obsolescencia y dejar de ser serviles a las economías. Pero declarar que el aprendizaje no tiene principio ni fin, aquí, en el contexto de pensamiento que se ha generado a lo largo de estas páginas, equivale a decir que no se puede localizar el principio y el fin del aprendizaje, porque los confines temporales del mismo siempre remiten a otros aprendizajes, a otras maneras de intimar con una parcela de lo real que resuenan en los gestos del aprendiz, los cuales son susceptibles de ser reactivados por otros futuros aprendices. En un tiempo en el que lo que prima es la dictadura del presente, el aprendiz de filósofo puede agarrarse a gestos pasados que trae al presente, creándose así nuevas posibilidades de vida, en lugar de elegirlas en el elenco de los posibles.

El aprendizaje es una relación de intimidad con un signo, una materia, una forma durmiente, que desemboca forzosamente en una novedad: es la reunión del impulso erótico y del impulso poético, el “monstruo” deleuziano. Y de ahí la importancia de la artesanía, hacer las cosas “bien”, y aquí “bien” no remite a ninguna norma, sino a la extrema y amorosa atención a la singularidad de la cosa. En la sociedad del aprendizaje el remanente

de impulso poiético ha sido convertido en práctica precisamente porque ha sido separado del impulso erótico, de la dimensión sensible. Hoy enamorarse es algo que se puede controlar, programar, calibrar... voluntariamente. Es la mejor forma de anular el carácter: no tomamos el tiempo de sentir, ni de entender cómo sentimos; tomamos decisiones, o creemos que las tomamos, desde una posición neutra, racional, voluntaria —gracias al famoso “pensamiento crítico” fomentado en las escuelas. Así, somos susceptibles de aceptar cualquier cosa que se nos venga encima, porque ya no sentimos, ni padecemos. En el aprendizaje que hemos tratado de pensar en este ensayo están reunidos otra vez la sensibilidad y la venida a la presencia<sup>456</sup>.

Hemos hablado del final del aprendizaje, pero ni una palabra sobre la autoridad que decreta ese final. Pero esto ya no tiene ningún sentido. Aquí los papeles del aprendiz y del maestro han entrado en una zona de inmanencia: si el impulso erótico y el impulso poiético están reunidos, el aprendiz que ha intimado con una región del ser vierte su obrar en una obra, que se pone a circular públicamente. Otros la utilizarán, y tendrán cosas que decir sobre ellas, o a partir de ellas —como en el ejemplo de la comunidad Linux. El *chef d’œuvre* es público, y porque es público puede volver a ser actualizado, retomado por otros —y luego, también por uno mismo. ¿Y si ese *chef d’œuvre* resulta ser una estupidez, una “bêtise”? ¿Y si tiene carencias? Tanto mejor: otros desarrollarán esa obra, tratarán de pensar lo que no ha sido pensado. Lo único que importa realmente es que la obra sea fruto de un impulso artesanal, y que el abordaje de dicha obra sea efectuado en ese mismo espíritu artesanal, porque precisamente, el artesano es alguien al que le encanta visitar otros talleres, ver cómo se hacen las cosas en otros sitios, para coger ideas y seguir obrando<sup>457</sup>. Me parece que ésta es la única forma de mantener la continuidad en un mundo en el que, nos dicen, todo cambia demasiado rápido.

---

456 Un día hablé con un hombre que tiene una vida algo fuera de lo común: lleva treinta años viviendo en un barco, se ha casado tres veces, ha tenido hijos con cada mujer. No entiende porqué los que se aman no tienen hijos: “es vida, ¿cómo no iban a crear vida los que se quieren?” No pretendo argumentar en favor de la natalidad, y mucho menos ensalzar una opción que no deja de ser personal, pero esta anécdota me hace pensar en la relación entre el impulso erótico y el impulso poiético, cuya separación se ha efectuado en la modernidad (véase Trías, 1997; Agamben, HsC). Hoy, lo normal es *pensarse* lo de tener hijos: tanto los que los tienen como los que no, *han decidido* tenerlos o no tenerlos, es decir, que la presencia viene o no viene por voluntad argumentada, por decisión racional. Hubo un tiempo en el que la natalidad era una cuestión *poiética*, no práctica: dependía del impulso erótico. Hoy en día, el aprendizaje ha sido despojado de su eroticidad, y me parece que, de alguna manera, a lo largo de estas reflexiones se ha tratado de devolver al concepto de aprendizaje su dimensión erótica.

457 “No me aburro jamás cuando las personas hablan de su oficio, de los problemas de su oficio, *cualquiera que sea*. Desgraciadamente, la mayor parte del tiempo se sienten obligados a limitarse a una *conversación general*. [...] En particular, los intelectuales no hablan nunca de su oficio, como si no lo tuvieran: tienen 'ideas', 'posiciones' ¡sin oficio!” (Barthes, 2005, p. 58).





## Epílogo

Llegamos al término de este ensayo de filosofía pedagógica acerca del aprendizaje: lo que viene ahora es una última reflexión que pretende abrazar la *recherche* que ha sido llevada a lo largo de estas páginas. El título de la tesis doctoral se ha impuesto, como parece ser el caso más común, hacia el final de la investigación: solo he podido calificar mi texto de “ensayo” cuando ya estaba la escritura lo suficientemente avanzada. No he encontrado mejor palabra que ésta: el género literario “ensayo” remite al “essai” francés, que significa “intento”. Un “ensayo” es una “tentativa”, palabra con la que Fernand Deligny —del cual no he hablado demasiado en la tesis doctoral, pero que está muy presente en la investigación—, designa sus movimientos literarios y educativos —sus *moindres gestes*. Un “ensayo” también es una sesión en la que actores, músicos, artistas *obran*, y ese obrar es una búsqueda: buscan juntos el tono justo, la atmósfera que precisa su obrar, el ritmo adecuado. En francés, el “ensayo” es una “répétition”, una palabra que evoca en parte lo que ha estado pasando aquí.

Así, pues, se diferencia un ensayo de un tratado. Escribe ensayísticamente el que compone experimentando, el que vuelve y revuelve, interroga, palpa, examina, atraviesa su objeto con la reflexión, el que parte hacia él desde diversas vertientes y reúne en su mirada espiritual todo lo que ve y da palabra a todo lo que el objeto permite ver bajo las condiciones aceptadas y puestas al escribir. (Bense, en Adorno, p. 28)

Hay un aspecto muy evidente de mi texto que me lleva a calificarlo de ensayo: su arquitectura —y aquí, hay que escuchar la palabra griega “arché”. El ensayo es una escritura que *avanza*, y aquí, lo que hay que entender no es: que *progres*a. Es porque la escritura avanza que el orden de exposición ha procurado estar lo más cerca posible del orden de investigación; una empresa difícil, léase imposible, ya que la investigación no tiene *orden* —en todo caso, se *organiza*<sup>458</sup>—: “[...] el ensayo procede de un modo

---

458 “Por el orden del ser, de la verdad, de la sociedad me refiero a la estructura impuesta como necesaria y

metódicamente ametódico.” (Adorno, p. 23) Esto explica, entre otras cosas, porqué mi tesis no debuta con un capítulo metodológico, y que en su lugar, en el mejor de los casos, broten reflexiones *metodográficas* aquí y allá. (*Todo el mundo sabe* que el capítulo metodológico es, de todas maneras, prácticamente lo último que se escribe: si es colocado al principio de las tesis doctorales es para dar la sensación de que la investigación ha sido ordenada, y así satisfacer una obsesión higiénica<sup>459</sup>.) Ahora también entiendo porqué la introducción de mi texto es lo que tenía que ser, es decir, una preparación a un ejercicio de escritura en el que trato de envolver al lector, que avanza conmigo, que sigue muy de cerca mi investigación —en el mejor de los casos, que ensaya conmigo, que busca conmigo, aunque no desde el principio, sino a partir de un determinado momento: el comienzo de la escritura del texto definitivo.

Si “ensayo” es una palabra que ha llegado hacia el final de la escritura, “filosofía pedagógica”, en cambio, es una expresión que me ha ayudado a avanzar en la escritura. De la misma manera que los cineastas Dardenne necesitan poner un título desde el principio a sus películas para poder obrar en ellas, título que no es definitivo —que no define nada—, yo he necesitado pensar en la disciplina en la que me iniciaba en términos de “filosofía pedagógica”. No he estado segura de esta expresión en ningún momento, pero necesitaba alejarme de “filosofía de la educación”, y es lo mejor que encontré para evocar cómo estaba empezando a orientarme en la disciplina. Con esta expresión algo malsonante, “filosofía pedagógica”, me parece que lo que he tratado de mostrar es que:

— La pedagogía no puede ser una disciplina autónoma. El adjetivo “pedagógica”, o el

---

eterna desde arriba, desde fuera del escenario material de fuerzas; empleo, en cambio, la palabra organización para designar la coordinación y acumulación de encuentros y desarrollos accidentales (en el sentido filosófico, es decir, no necesarios) procedentes desde abajo, desde el interior del campo inmanente de fuerzas. En otras palabras, no concibo la organización como una huella del desarrollo ni como la visión proyectada de una vanguardia, sino, antes bien, como una creación o composición inmanente de coherencia y coordinación. En este sentido, la organización, la composición de fuerzas creativas, es un arte.” (Hardt, 2004, p.25)

459 “[...]Here then, too, I find that I am at odds with method as this is usually understood. This, it seems to me, is mostly about guarantees. Sometimes I think of it as a form of hygiene. Do your methods properly. Eat your epistemological greens. Wash your hands after mixing with the real world. Then you will lead the good research life. Your data will be clean. Your findings warrantable. The product you will produce will be pure. Guaranteed to have a long shelf-life. So there are lots of books about intellectual hygiene. Methodological cleanliness. Books which offer access to the methodological uplands of social science research. No doubt there is much that is good in these texts. No doubt it is useful, indeed, to know about statistical significance, or how to avoid interviewer bias. Tips for research are always handy. But to the extent they assume hygienic form, they don't really work, at least for me. In practice research needs to be messy and heterogeneous. It needs to be messy and heterogeneous, because that is the way it, research, actually is. And also, and more importantly, it needs to be messy because that is the way the largest part of the world is. Messy, unknowable in a regular and routinised way. Unknowable, therefore, in ways that are definite or coherent. [...] Clarity doesn't help. Disciplined lack of clarity, that may be what we need.” (Law, 2006, p.2)

adverbio “pedagógicamente” están más cerca de la esencia de “lo pedagógico” que el sustantivo “pedagogía”: “lo pedagógico” remite a una manera de colocarse en la educación, que calificaría de sensible, en el sentido de que está atenta a la diferencia, al simulacro, a aquello que no se deja atrapar por modelos y categorías que “la pedagogía”, entendida como sustantivo, fomenta. De la misma manera que me posiciono en contra de algo como “la pedagogía”, declaro abiertamente que no debería haber “expertos en pedagogía”, porque permitir y promover su existencia es la mejor manera de descuidar la educación. Lo pedagógico no puede ser privilegio de nadie, esencialmente porque la educación no lo es: todos estamos inmersos en situaciones educativas desde que nacemos hasta que morimos, y por lo tanto somos susceptibles de cultivar una *ars paedagogica*.

- La filosofía no es una rama del conocimiento, en el mismo sentido que lo son la física o la historia. En ocasiones pienso que lo peor que le puede pasar a la filosofía es que existan asignaturas que lleven su nombre, porque entonces se acaba instalando la creencia de que hay contenidos teóricos específicamente filosóficos (a los que se puede eventualmente renunciar — “*a mí no me gusta la filosofía, es que yo soy de ciencias*”). Ahora comprendo que si decidí estudiar filosofía es porque albergaba la esperanza de prolongar la atmósfera de pensamiento que mi profesor de filosofía en secundaria se esforzaba en crear en clase. La filosofía entró en mi vida como una disciplina de pensamiento, un ejercicio de cinismo, y aquí hay que escuchar la raíz de la palabra griega: un pensamiento “perruno”, libre, que no entiende de convenciones, que cuestiona los valores establecidos dándoles la vuelta, un ejercicio de *renversement*. (Es probablemente lo que me atrajo de Deleuze, en quien veo ahora el cínico de la historia de la filosofía, el hacedor de su *renversement*, al otorgar importancia no al saber, sino al aprendizaje filosófico.) La filosofía como forma de vida, como manera de habitar la existencia: la alegría era sentir cómo la filosofía se iba colocando en los momentos más mundanos, en la cotidianidad aparentemente más plana.
- La expresión “filosofía pedagógica” pretende subrayar, por una parte, el carácter intrínsecamente educativo de la filosofía. La filosofía por la que se aboga aquí es una disciplina que no deja indemne a quien la practica, y que, además, tiene consecuencias más allá de quien la practica, en la medida en que se practica en común. Por otra parte, si la filosofía tal y como la hemos *ensayado* aquí se caracteriza por un cuestionamiento sistemático del orden, entonces “pedagógica”

también evoca el carácter reflexivo de la disciplina filosófica, la cual no descansa de una vez por todas en un estilo educativo, en la medida de que tiene un agudo sentido de lo virtuoso, por lo tanto le importa “hacer bien” lo que se encuentra haciendo. La expresión “filosofía de la educación” no reflejaba lo que parece que se estaba tejiendo aquí desde el principio: una tentativa de volver a reunir la filosofía y la educación en su intimidad.

La investigación sobre el aprendizaje que se ha llevado a cabo aquí no está desligada de las reflexiones sobre la disciplina en la que se ensaya dicha investigación: uno de los conceptos explorados en la investigación es el de artesanía, que caracteriza a su vez el espíritu de la filosofía pedagógica. No soy capaz de distinguir si la investigación sobre el aprendizaje ha influenciado mi manera de colocarme en la disciplina, o si es mi vivencia de la filosofía desde la educación secundaria la que me ha llevado a estudiar el aprendizaje. Quizás haya aquí un solapamiento, un gusto de inmanencia que no permita discernir el orden cronológico. ¿Por qué me puse a investigar el aprendizaje? He encontrado una manera de responder a esta pregunta mientras cerraba el último capítulo: me parece que la búsqueda ha sido alentada por una falta de aire, una necesidad de respirar, provocada por un padecimiento. Diría que mi tesis doctoral no es otra cosa que la consecuencia de la falta de amor que siento a mi alrededor.

Por una serie de felices casualidades, conocí a quien acabaría siendo mi principal director de tesis, Fernando Bárcena, quien puso entre mis manos textos suyos, y, hasta donde puedo recordar, de Jan Masschelein y Jorge Larrosa. Los textos giraban en torno a las reflexiones de Jacques Rancière a propósito de la aventura intelectual del pedagogo Joseph Jacotot. Me quedé impactada por la crítica de Rancière-Jacotot a la lógica de la explicación, yo, que tanto había disfrutado entre explicaciones a lo largo de mi trayectoria escolar y universitaria. Supe que quería hacer algo en filosofía de la educación, que quería tratar de pensar la educación filosóficamente. Cuando empecé el doctorado, no sabía muy bien qué quería investigar, pero poco a poco, los contornos de mi objeto de investigación se definieron: el aprendizaje, l'apprentissage, ése me pareció ser el núcleo ausente de las dispersas reflexiones a propósito de las películas *El Hijo* (Dardenne, 2002) y *Canino* (Lanthimos, 2009), del *Maestro Ignorante* (Rancière, 1987). También leí *Proust y los signos*, la *Regla del Juego* (Pardo, 2004), *Vie Secrète* (Quignard, 1998): esas tres obras en particular me sugerían una concepción fuerte del aprendizaje, una auténtica experiencia que

el aprendiz no puede programar —que de hecho nadie puede programar para él— ni controlar, y que, cuando ocurre, produce en él una transformación tamaño.

En un determinado momento, reparé en algo que puede parecer muy obvio, pero que no lo era para mí. Había leído textos críticos con el proyecto de la sociedad de aprendizaje, la había oído nombrar muchas veces, incluso me había referido a ella... pero no había llegado a conectarla con mi incipiente objeto de investigación, el aprendizaje. Como si yo no estuviera hablando de lo mismo, a pesar de tratarse de la misma palabra, como si estuviera escuchando otra cosa. Pasar por la lengua inglesa me permitió darme cuenta de esta aparente confusión, la cual ha resultado ser un feliz hallazgo; entonces, me di cuenta de que aquello que trataba de pensar estaba probablemente más cerca de “apprenticeship” que de “learning”. Esto explicaba la aparente ambivalencia de mi postura frente al aprendizaje: mientras estaba de acuerdo con el grueso de las críticas a la sociedad de aprendizaje — *learning society*— formuladas por algunos filósofos de la educación, sin embargo sentía que amaba la palabra “aprendizaje”. Entonces se me ocurrió pensar que en vez de condenar que la educación se había reducido al aprendizaje, como si el problema fuera el aprendizaje, podía tratar de sortear la reducción del aprendizaje al “learning”, tratando de pensar el aprendizaje en términos de “apprenticeship”.

La “learning society” es un proyecto de sociedad que persigue la competitividad mediante la realización de una economía basada en el conocimiento: es la solución que Europa ideó en los años 1970 para no “quedarse atrás” respecto, principalmente, de los Estados Unidos. La sociedad del aprendizaje no proviene de la nada: ya estaba preparada por la educación permanente, que surgió a finales del siglo XIX en Europa para “reciclar” a aquellos trabajadores que, por exigencias del mercado —avances en la maquinaria, oficios que desaparecen, industrias en declive o florecimiento—, debían cambiar de oficio. La psicología, entonces en pleno auge, contribuyó al desarrollo de la sociedad del aprendizaje, imponiendo la concepción del aprendizaje como adaptación. La invención de las competencias permitía aislar las aptitudes de los trabajadores, identificarlas y clasificarlas, convirtiendo así la fuerza de trabajo en una gigantesca base de datos a partir de la cual proceder a la redistribución de los trabajadores, previa gestión de sus carencias mediante formaciones, según las necesidades de la sociedad. El ciudadano ideal se convierte, en la sociedad del aprendizaje, en un aprendiz eterno, que alterna formación y trabajo durante toda su vida para adaptarse a las cambiantes necesidades de la sociedad, y auto-didacta: ha de ser capaz de asegurar su propio reciclaje, sin depender de los profesores y otros

formadores —aquí desempeñan un importante papel las nuevas tecnologías. La sociedad de aprendizaje no es un proyecto educativo que haya sido pensado pedagógicamente—el pensador Michael Oakeshott ya señaló en los años 1960 que el sistema educativo no tiene nada de educativo, incluso debería llamarse “sistema de socialización”, dado que su única razón de ser es servir al estado—: “learning”, una palabra tradicionalmente asociada a la educación, ha devenido en este proyecto global la maquinaria discursiva principal de la esclavitud moderna.

Pero el aprendizaje no siempre ha sido concebido así: en la Edad Media, el aprendizaje es el período de formación necesario para entrar en un oficio, cuyas características son bien diferentes al “learning” tal y como se le entiende actualmente. El aprendizaje es un período de formación largo, al que el aprendiz se somete, por normal general, una sola vez en su vida, y siempre acompañado por un maestro. En inglés, este aprendizaje se traduce por “apprenticeship”, y esta diferencia lingüística —inaudible en francés y en español— refleja la diferencia conceptual con el “learning”, que designa formaciones cortas —en ocasiones duran tan solo unas horas—, que deben poder hacerse sin maestro y que se suceden a lo largo de toda la “vida activa” del ciudadano. Hemos encontrado una diferencia esencial entre ambas concepciones del aprendizaje: la idea regulativa de “artesanía”, en el sentido que le da Richard Sennett, es decir, un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más. Una razón principal por la que se empiezan a regular los oficios durante el auge de los burgos medievales es precisamente la de obtener un trabajo irreprochable, unos productos bien hechos que hagan honor a la comunidad. Asimismo, lo que justifica la presencia del maestro, la larga duración del aprendizaje, y la prohibición de cambiar o acumular oficios es sobre todo el empeño en “hacer las cosas bien”. Solo, en poco tiempo y a tronpicones, el aprendiz —*learner*— actual puede sin duda aprender a hacer las cosas, mas no a hacerlas *bien*.

Sin embargo, en el momento de auge de las ciudades medievales, aprender a desempeñar bien una tarea podía no ser más que una estrategia económica. Y en efecto, el aprendizaje se convierte en institución por un motivo económico: el maestro coge aprendiz cuando sus propios hijos no le bastan para satisfacer las exigencias del mercado. Entonces es cuando el maestro se empieza a convertir en profesor —y cuando se consolida una determinada concepción de lo pedagógico, que sigue siendo la dominante en la actualidad, como dispositivo social que distribuye la fuerza de trabajo—: el maestro necesita que el aprendiz empiece a funcionar lo más rápido posible, por lo que no le queda más remedio

que recurrir a la explicación, es decir, desmenuzar y organizar su saber-hacer en átomos de conocimiento, cuando hasta ahora estaba acostumbrado a transmitirlo a sus propios hijos sin tener prácticamente conciencia de ello, no en un tiempo determinado, sino en momentos puntuales esparcidos a lo largo de muchos años. A partir de este momento, se puede entender fácilmente cómo el “apprenticeship” se convierte en “learning”. Me parece que este desplazamiento está asociado a un determinado uso del lenguaje: a partir del momento en el que la formación se basa en la explicaciones, el maestro se convierte en prescindible; más tarde, incluso el profesor se vuelve prescindible, ya que las nuevas tecnologías nos permiten prescindir de la presencia del profesor para ir en cualquier momento a lo esencial: la información. (En algún momento hemos apuntado la necesidad de pensar la cuestión de la presencia del maestro, presencia corporal, sensible, en un entorno altamente tecnologizado.)

Esta cuestión de la diferencia entre el profesor y el maestro, que, a mi entender, augura la diferencia conceptual entre “learning” y “apprenticeship”, está en el corazón del diálogo *Menón* y ha sido desarrollada en el segundo ensayo. Sócrates se empeña en que Menón acceda a estar en una situación de aprendizaje, en la que Sócrates le pueda *enseñar a* —no en el sentido de “didakton”, o sea, dando discursos— investigar/aprender por su cuenta, en vez de proporcionarle explicaciones que quizás Menón entienda, pero —y esto es lo peligroso— que en cualquier caso podría repetir —y utilizar, en general— sin ninguna necesidad de entender, y sobre todo, sin haberse esforzado en investigar. Sócrates trata de acompañar a Menón, de la misma manera que un zapatero acompaña a un aprendiz, durante un tiempo necesariamente largo, para poder enseñarle el oficio, “haciendo” delante del aprendiz, con el aprendiz, hasta que el aprendiz devenga competente en el arte de hacer zapatos. Sócrates no está motivado por razones económicas, lo cual parece indicar que “hacer las cosas bien” no es esencialmente una estrategia de venta, sino que caracteriza el “apprenticeship” mucho antes que su institucionalización en la Edad media. La situación de aprendizaje del *Menón* —aunque frustrada—, evoca un aprendizaje artesanal, ya que lo que justifica la compañía de Sócrates es que “da el ejemplo”, indica, por su presencia, por su saber-hacer en acción, cómo se investiga bien. Pero enseñar, en el sentido de Sócrates, es realmente difícil, porque no se trata de explicar, ni de recitar una serie de contenidos, sino, en palabras de Martin Heidegger, de “hacer aprender”, es decir, conseguir —después de un tiempo— que el aprendiz se ponga a investigar, o a hacer zapatos por su cuenta. El aprendizaje tiene por lo tanto consecuencias éticas: al término de su aprendizaje, el



aprendiz no ha adquirido esencialmente la capacidad de ejecutar una técnica, sino que ha acabado encarnando una forma de ser, un carácter. Tener un oficio es *ser* —y no *hacer de*— zapatero, panadero, médico, por lo tanto ser reconocido en la comunidad como tal, como alguien que vive como un zapatero, un panadero, un médico, etc., una realidad muy diferente a la de hoy, en la que ya no hay “gentes de oficio” sino trabajadores que se definen por ser fuerza de trabajo polivalente<sup>460</sup>.

La comparación del aprendizaje de la filosofía o del pensamiento con el aprendizaje de oficios funciona hasta cierto punto: hemos heredado de Platón la concepción de que la educación en sentido pleno no puede ser alcanzada en el aprendizaje de oficios. Para ser plenamente humano, se puede incluso prescindir del aprendizaje de oficios: más importante es la educación intelectual, como si para desempeñar bien la tarea de hacer zapatos se pudiera hacer “sin pensar”; más importante es recibir una educación moral, como si la virtud se hiciera presente en el ser por vía discursiva, y no mediante la repetición de actividades muy concretas y materiales. La tesis doctoral está atravesada por la preocupación, formulada por Richard Sennett, de volver a juntar “la mano y la cabeza”: cuando pensaba en el aprendizaje de la filosofía, me he preguntado si lo que trataba de pensar no valía también para aprendizajes más materiales, o, quizás, más bien, si el aprendizaje de la filosofía no es mucho más material de lo que solemos pensar.

El primer ensayo partía precisamente de un texto de Gilles Deleuze a propósito de *À la Recherche du temps perdu*, de Marcel Proust, donde compara explícitamente el aprendizaje de un “hombre de letras” con el aprendizaje de la carpintería. La misma comparación se encuentra en el curso de Martin Heidegger *¿Qué significa pensar?* (2005). Aprender a pensar pasa por hacerse sensible a las formas durmientes del material manipulado: las formas durmientes de la madera, o las voces silenciadas, entrecortadas, o interrumpidas, de los que pensaron antes que nosotros. Pero no se accede a las formas durmientes por voluntad propia: hay signos que nos llevan hacia ellas, provocando el pensar. Pensar no es una técnica que se pueda decidir utilizar en el momento conveniente, sino una aventura que se desencadena por una bomba que hace estallar nuestros sentidos,

---

460 “De aquí la confusión definitiva, en nuestro tiempo, de los oficios y de las vocaciones, de las identidades profesionales y los roles sociales, todos ellos personificados por un figurante cuya arrogancia es inversamente proporcional a la provisionalidad e incertidumbre de su actuación. La idea de que cada uno pueda hacer o ser indistintamente cualquier cosa, la sospecha de que no sólo el médico que me examina podría ser mañana un videoartista, sino que incluso el verdugo que me mata sea en realidad, como en *El proceso* de Kafka, un cantante, no son sino el reflejo de la conciencia de que todos simplemente están plegándose a esa flexibilidad que hoy es la primera cualidad que el mercado exige de cada uno.” (Agamben, D. p.61)

que nos descompone, obligándonos a buscar otras formas de hablar y de ser que las acostumbradas. (Si el aprendizaje por signos empieza, no por lo intelectual, sino por lo sensible, entonces se disuelve la partición de lo sensible entre los que pueden y los que no pueden aprender, entre listos y tontos, entre los voluntarios y los vagos, los discapacitados y los capacitados: lo único que importa es *necesitar* aquello que se persigue —y para ello, cultivar una cierta *sensibilidad* ya que las únicas necesidades necesarias son las sentidas— en eso el ser es absolutamente unívoco, y es por eso que la filosofía es una forma de vida que no está reservada a una categoría de seres especiales.)

La fórmula “sociedad del aprendizaje” no existía en su época, pero Deleuze la *presintió*:

Nous entrons dans des sociétés de contrôle qui se définissent très différemment des sociétés de discipline. Ceux qui veillent à notre bien n'ont ou n'auront plus besoin de milieux d'enfermement. [...] Les sociétés de contrôle ne passeront plus par des milieux d'enfermement. Même l'école. Il faut bien surveiller les thèmes qui naissent, qui se développeront dans quarante ou cinquante ans et qui nous expliquent que l'épatant serait de faire en même temps l'école et la profession. Il sera intéressant de savoir quelle sera l'identité de l'école et de la profession à travers la formation permanente, qui est notre avenir et n'impliquera plus forcément le regroupement d'écoliers dans un milieu d'enfermement. Un contrôle n'est pas une discipline. Avec une autoroute, vous n'enfermez pas les gens mais en faisant des autoroutes, vous multipliez les moyens de contrôle. Je ne dis pas que ce soit cela le but unique de l'autoroute mais des gens peuvent tourner à l'infini et “librement” sans être du tout enfermés tout en étant parfaitement contrôlés. C'est cela notre avenir. ( 2RF, pp. 299-300)

La autopista de la que habla Deleuze, la reconocemos en sus formulaciones visionarias: la sociedad del aprendizaje. El propio nombre de “sociedad del aprendizaje” nos hace creer que estamos en el mejor de los mundos posibles sin necesidad de encerrarnos en instituciones que nos obliguen a aprender: ¿quién negaría que aprender es bueno? *Todo el mundo sabe* que aprender es “bueno”, por lo que todos ganaremos en no ponerle trabas: aprendizaje para todos, para toda la vida, sin necesidad de pasar por las instituciones educativas, sin obligación de pasar tiempo con los maestros. El guión de aprendizaje de los signos, o *por* los signos, que hemos tratado de esbozar, nos fuerza a salir de la autopista, porque el signo es aquello que los discursos dominantes y otras convenciones sociales no pueden asimilar. El signo es el simulacro, lo que cuesta pensar, y

precisamente lo que tiene que ser pensado por un pensamiento que se libera de una imagen dogmática según la cual pensar sería reconocer, identificar, juzgar, resumir. El signo no es aquello que nos encamina hacia un significado o sentido ya asignado, sino al contrario lo que no tiene sentido en sí, lo que hace estallar el buen sentido saltándose el sentido común: el sentido del signo, es el aprendiz el que lo va fabricando al relacionarse íntimamente con ello, es la huella que deja el signo en su cuerpo, que marca su carácter. Entonces el aprendizaje deviene lo “raro”, lo que ocurre solo de vez en cuando, cuando algo nos ha forzado a pensar, y no algo que tenemos que hacer por obligación para satisfacer necesidades socialmente impuestas.

“Pensar” es precisamente uno de los conceptos que hemos tratado de reformular a lo largo de la tesis doctoral. De alguna manera, “pensar” se ha convertido aquí en sinónimo de “aprender”, igual que “mathêton” es prácticamente sinónimo de “zeteis” en el *Menón*. Pensar es una manera artesanal de gestionar existencialmente un choque sensible: un choque sensible, porque todo empieza por la sensibilidad, por una diferencia que no cuadra con nuestros esquemas, y que no nos deja tranquilos; artesanal, porque pensar no es lo más fácil que se puede hacer con un signo —lo más fácil sería anularlo con una explicación prematura— aunque sí lo más directo, en el sentido de que se trata de estar lo más cerca posible de la materia, del objeto, lo cual lleva tiempo; se trata de una gestión existencial, porque tiene implicaciones directas en la existencia. Pensar es ante todo un ejercicio de evaluación en la que está implicado todo nuestro ser: pensar nos lleva, por ejemplo, a dejar de frecuentar aquellas personas que eran pilares en nuestra vida y acercarnos a otras que nunca hubiéramos creído frecuentar —la ética spinoziana entendida como arte de los encuentros. Mientras el *prêt-à-penser* nos hace repetir mecánicamente frases del tipo “yo soy así”, pensar es una auténtica aventura ética, que tiene consecuencias en nuestra manera de habitar la existencia: alguien que tiene por costumbre pensar no se definirá por quién es, e incluso ni siquiera por lo que piensa, dado que el pensamiento es susceptible de cambiar a cada encuentro, sino esencialmente por cómo siente —“así es como siento; soy más sensible a tal o cual cosa”.

En el último ensayo, se ha tratado de pensar el aprendizaje de la filosofía a partir del caso de Gilles Deleuze. En *Diferencia y Repetición*, Deleuze revela los principios de su aprendizaje de la filosofía, tal y como ha estado ensayando su estilo desde sus primeras obras. En él hemos visto un aprendiz que se deja llevar por los signos, que no se deja influenciar por “lo que habría que saber antes de pensar”, para quien aprender a pensar y

pensar son operaciones equivalentes; un aprendiz de la filosofía que reclama poder intimar con los objetos sin tener que pasar por maestros explicadores. En vez de seguir la voz dominante del canon académico, Deleuze prefiere inspirarse en maestros de su elección, en maestros que lo devienen a partir del momento en el que reconoce en su propio obrar gestos “de ellos”. El aprendizaje de la filosofía practicado por Deleuze es artesanal: *Diferencia y Repetición* es un auténtico *chef d’œuvre*, cuya fabricación se hace en las reglas expuestas en el libro. Deleuze repite los gestos de Spinoza, Nietzsche, Hume, Bergson, prolongándolos en otras direcciones, y por lo tanto generando diferencia. Ya no hay distinción entre hacer filosofía y hacer historia de la filosofía: la historia de la filosofía, hecha en las reglas de la artesanía, *ya es filosofía*. Cautivado por las maneras de hacer de los pensadores, Deleuze “no hace más que” seguir su movimiento, recoger las flechas más bonitas para volver a lanzarlas en otras direcciones:

[...] el *filósofo artesano-literato* es aquel que, si habla, lo hace únicamente entre los muros de las aulas, pero jamás para dictar o para leer, jamás para acallar a sus alumnos o sus colegas con citas eruditas, porque este filósofo está convencido de que la filosofía no está hecha y escrita en algún libro que haya que recitar con cuidado, está convencido de que la filosofía hay que hacerla. Y está tan ocupado en ese trabajo artesanal que carece de opinión y raramente transita por el foro. (Pardo, 2014, p. 180)

La filosofía que hace Deleuze no es una manera de contestar a una pregunta del tipo: “¿qué habría dicho Kant si hubiera vivido más tiempo?”, no es un ejercicio especulativo; lo que *hace* es traer directamente a los pensadores a su presente, realizando así lo improbable —tan improbable como que Pierre Ménard *escriba El Quijote*. En esta modalidad de quéhacer filosófico, las palabras no son “meras palabras”, sino que encarnan una nueva manera de hacer, un carácter que se expresa en nuevas posibilidades de existencia.

En *Diferencia y Repetición*, Deleuze presenta el teatro como nuevo medio de expresión de la filosofía, en tanto que genera movimientos reales, y no representados, que se prolongan hacia otras almas, con la esperanza de generar en ellas un movimiento real. El concepto de “ficción” nos ha permitido pensar el aprendizaje como una aventura que se desencadena por un encuentro de movimientos de pensamiento, susceptibles de ser retomados en otros gestos y de participar en la formación de otros caracteres. La raíz etimológica de “ficción”, derivado de “fictum”, es “fingo”, que evoca el gesto de modelar la arcilla: el aprendiz de filósofo considera los textos estudiados como una arcilla sobre la que aplica sus propias manos —restituyendo así la contingencia a todo pensamiento, en

otras palabras, devolviéndole su potencia—, y “es en realidad el antiguo manotazo del maestro, que ha quedado grabado indeleblemente en nuestra conducta, quien mueve nuestra mano, nuestra pierna o nuestra boca” (Pardo, 2004, p. 74). Contrariamente al “learning”, concebido cada vez más como una actividad egótica y solitaria, sin contexto definido, siempre un poco “fuera de contexto”, el aprendizaje tal y como hemos tratado de pensarlo aquí, devuelve al mundo la continuidad que la sociedad de aprendizaje se empeña en sabotear. Esa continuidad es la que podemos percibir en los aprendizajes artesanos: gestos que se transmiten de generación en generación, sostenidos por el empeño en “hacer bien las cosas”, y que consiguen sobrevivir gracias a la diferencia, porque un gesto retomado no es nunca la réplica exacta de un gesto original, sino un doblaje que se repite con acento, acento que oímos mutar a medida que se suceden las repeticiones.

Me doy cuenta tarde, al final, de que mi investigación estaba, probablemente desde el principio, enfocada hacia la cuestión del tiempo, ese asunto que, cada vez que trataba de entender, se me escapaba irremediablemente. Al preguntar estúpidamente por el principio y el final del aprendizaje, ya estaba encaminada hacia el tiempo: la división entre principio y final, supuesta en mis preguntas, ha acabado por embrollarse. El aprendizaje no es esencialmente una preparación que empieza y acaba, y cuyo fin garantiza una entrada exitosa en “la vida”, o en un oficio: el aprendizaje es aquello que nos sumerge en una elaboración profunda de nuestra existencia, gracias a gestos antiguos que han llegado a nosotros, golpeándonos, y que no podemos sino prolongar hacia otras vidas; el aprendizaje es lo que nos permite volver a dotar de contingencia lo que creíamos que no podía cambiar, lo que vuelve a insuflar vida a lo que creíamos fijo —por lo tanto muerto. Aprendizaje es aquello en lo que está el artesano que vuelve una y otra vez sobre la misma obra. En el aprendizaje, intimamos con algo que nos ha llamado la atención y así, le devolvemos la vida: hay un componente erótico-poiético en el aprendizaje.

El “enculage” —literalmente, el “dar por el culo”— no es una mera metáfora a través de la cual Deleuze ilustra su manera de aprender filosofía: el aprendiz “coge” al maestro y vuelve a lanzar lo que ha cogido a modo de flecha. Lo que coge, y el verbo “coger” —“prender”— forma el verbo “aprender”, no se lo queda para sí mismo: aquello que ha sido cogido acaba estando tan integrado en el ser del aprendiz —al haber acabado formando parte de su carácter— que pervive en las obras en forma de marcas de aprendizaje, ahora a disposición de otros. El “enculage” como modo de venida a la presencia es el modo erótico-poiético por excelencia: fertilizar hasta lo que no daba señales de fertilidad, lo que estaba

apagado —por el aplastante presente. Es pura alquimia: la alquimia que convierte la madera en una mesa, pero *porque* ha habido chispa, y escucha atenta de las formas dormidas, intimidad con la materia —hay que distinguir esta alquimia de la magia que rige nuestro mundo, en la que es posible hacer crecer tomates en el aire, en la medida en que la poiesis ha sido desligada del impulso erótico. (“Separado de su impotencia, privado de la experiencia de lo que no puede hacer, el hombre de hoy se cree capaz de todo y repite su jovial “no hay problema” y su irresponsable “puede hacerse”, precisamente cuando, por el contrario, debería darse cuenta de que está entregado de manera inaudita a fuerzas y procesos sobre los que ha perdido todo control.” (Agamben, D, p. 60) No hay magia aquí, el lema “todo es posible” ha dejado de hacer efecto: lo que tratamos de evocar es una alquimia que, al cabo de un tiempo —si es que, efectivamente, las genera, ya que aquí no hay ningún “truco”, y todavía menos receta—, acaba generando chispas, habiendo sido precedida por una experiencia de impotencia, en la que el aprendiz se ha topado con sus propias imposibilidades.)

En la sociedad del aprendizaje, se ha vuelto posible vivir sin tener ninguna idea de nada, sin haber intimado con ninguna región del mundo, y parece que esto va a peor, porque lógicamente, es posible formar a personas que muy probablemente serán a su vez incompetentes. La propuesta conceptual de aprendizaje que se ha esbozado aquí está fuertemente comprometida con la competencia, en un sentido muy diferente al que fomenta la sociedad del aprendizaje: no se trata de coleccionar competencias sino de “*devenir* competente en” algo, lo cual sólo podría ocurrir en caso de intimidad con una región del mundo, una intimidad iniciada no por la inteligencia sino por la sensibilidad —es decir, involuntariamente, eróticamente— y guiada por los gestos de otros más experimentados que el aprendiz, es decir, no más inteligentes o capaces, sino que ya gozan de una intimidad con esa región del mundo a la que se enfrenta el aprendiz. Aquí, el papel del maestro es imprescindible, en la medida en que muestra, en su vida y obra, una forma de vida, entendida aquí como un carácter, una forma sensible de gestionar la existencia. El aprendizaje no es un trámite más o menos corto que puede repetirse indefinidamente, sino una aventura amorosa que raramente ocurre, que se inscribe en la duración y que afecta el carácter del aprendiz.

Hoy aprender quiere decir adaptarse a todo, estar preparado para hacer cualquier cosa en cualquier momento, por lo tanto ejecutar las acciones requeridas sin sentir ni padecer: aprender es ante todo aprender a no tener carácter. Y sin embargo quizás brille algo de

esperanza en este panorama desolador: la artesanía vuelve a estar de moda, lo que parece indicar que la gente se está cansando de las formas de existencia vacías y que siente la necesidad de intimar con una parcela de la realidad. Sin embargo, me parece que hay que prestar mucha atención a esta nueva moda de la artesanía.

En el contexto de la investigación, seguí un curso de patronaje de cuero impartido por una artesana del cuero. En un primer momento, nos enseñó en qué consiste un patrón: es el modelo de una pieza, de alguna manera, la “memoria” de una pieza, a la cual el artesano vuelve cuando quiere volver a fabricar la misma pieza, o algo parecido a la misma; en el caso concreto de la artesanía del cuero, el patrón se compone de un conjunto de trozos de cartón que son réplicas a tamaño real de las diferentes piezas que componen un objeto, por ejemplo un bolso. Los cartones se colocan sobre la piel y se corta en el cuero siguiendo los contornos de los cartones. Va asociado a cada patrón una ficha técnica donde figura el despiece, es decir, todas las piezas dibujadas en tamaño reducido en la misma hoja, e información como la cantidad de piezas que se necesitan y el número de la pieza —es preciso numerar los trozos de cartón, cada parte del patrón, para identificar los cartones en caso de extravío. Para que pudiéramos construir nuestro propio patrón, la profesora puso a nuestra disposición dos bolsos, de los cuales teníamos que sacar los patrones. En primer lugar, teníamos que observar un bolso para sacar su despiece; en segundo lugar, había que medir las piezas —lo cual es más difícil de lo que parece, ya que muchas piezas están cosidas por dentro y en esos casos hay que calcular la porción de piel que no se ve— y construir con toda esa información una ficha técnica; en tercer lugar, había que dibujar las piezas a tamaño real; finalmente, había que numerar cada pieza, escribir en cada cartón de qué pieza se trataba y cuántas se necesitaban para hacer el bolso. Lo realmente interesante viene ahora: la actitud, o el carácter, de la mayoría de las personas que estaban apuntadas al curso. Éramos siete, y en seis horas que duró el curso, cinco personas no llegaron a cumplir siquiera la primera tarea. Manipular el bolso para sacar las piezas era aburrido, y medirlas una operación compleja; además, teniendo en cuenta que la profesora llevaba con ella el despiece de los bolsos, ¿para qué íbamos a perder tiempo haciendo por nosotros mismos el despiece? Rápidamente, alguien preguntó a la profesora si podía prestarles su despiece. En principio, ella lo había dibujado porque le resultaba más cómodo para verificar cómo iban nuestros ejercicios, no para ponerlo como ejemplo; seis personas lo copiaron, es decir, que no pasaron por la práctica de sacar las piezas y medirlas, ni de hacer la ficha técnica. (Ni *mathêton*, en el sentido de hacer un esfuerzo de aprendizaje, ni *askêton*, la práctica: en todo

caso, esperar la magia de *didakton*, la enseñanza, a lo Menón). Los que prescindieron de la práctica no pudieron darse cuenta de que el despiece de la profesora contenía dos errores, lo cual no indicaba una falta de competencia por su parte: era lógico, ya que había dibujado el despiece rápidamente, sólo por hacerse una idea, y no, repito, para dárselo como ejemplo. Después de copiar el despiece, a cinco de ellos tampoco les pareció necesario dibujar las piezas a tamaño real, era otra pérdida de tiempo: les pareció mucha mejor opción era pedirle a la profesora otras fichas técnicas, de otros bolsos, para poder hacer sus patrones en casa. Es evidente que lo que les interesaba no era *aprender a hacer* patrones, sino acumular información: estaban convencidos de que no hace falta practicar, que total, teniendo las fichas técnicas, sería muy fácil fabricar los patrones. Durante el tiempo que duró el curso, esas cinco personas estuvieron una hora y media atendiendo la explicación teórica, aproximadamente otra hora copiando patrones, y el resto del tiempo, intercambiándose los facebook, los mails también (para almacenar los nuevos patrones), recomendándose ferias artesanas para vender sus futuros bolsos, e incluso algunos haciendo publicidad de su propio negocio —porque sí, algunos ya vendían productos manufacturados por ellos en cuero u otros materiales, sin tener ni idea de hacer patrones, ni la más mínima curiosidad por aprender a hacerlo, aún habiendo pagado expresamente un curso destinado a ello.

Resulta curioso que en una situación como ésta, que podría evocar el concepto de “apprenticeship”, siga rigiendo con tanta evidencia la lógica del *learning*: el curso ya era corto en sí, lo cual hubiese justificado una máxima concentración, presencia por nuestra parte, y sin embargo la mayoría de los participantes estaban “de paso”, con el objetivo muy claro de “optimizar” el *learning*, a costa de no “estar en aprendizaje”. Y no podemos decir que, al menos, estaba la profesora, porque en realidad su presencia era totalmente prescindible: su única función —muy a pesar de ella— fue transmitir unas informaciones, que pueden obtenerse fácilmente en internet. Ella estaba ahí porque encarna una manera de hacer bien las cosas, que los participantes del curso no supieron ver, ni apreciar.

Me parece que las llamadas “nuevas tecnologías” contribuyen a la decadencia del impulso artesano, y no esencialmente por la idea de que cuanta más tecnología, menos artesanía: no me cabe la menor duda de que hay informáticos, ingenieros y en general personas que manipulan máquinas durante una gran parte de su tiempo que hacen su oficio artesanalmente. Me parece que uno de los problemas surge cuando confiamos a las tecnologías todo lo que podríamos hacer sin ella, hasta el punto de ya no saber “hacer bien” las cosas sin maquinaria, y quizás sobre todo cuando dejamos de hacer cosas que sólo



podemos hacer nosotros, sin intermediarios entre nosotros y el mundo. Lo que parece problemático es el papel de la tecnología en el aprendizaje. Tomemos por ejemplo el aprendizaje de la filosofía: las nuevas generaciones probablemente ya no conocerán la búsqueda paciente, artesana, de textos raros, no tendrán que esperar para obtener un libro, podrán acceder a resúmenes del mismo sin tener que pasar por la experiencia de la lectura. Gracias a la tecnología, nos parece que agarramos mejor las cosas, al menos más rápida y fácilmente, pero también perdemos en experiencia: en un sentido, porque nos esforzamos menos, y el esfuerzo forma indudablemente parte del aprendizaje que hemos ensayado aquí (al igual que forma parte de “*mathêton*”, tal y como lo hemos estudiado en el diálogo *Menón*), y en otro sentido, porque hay cosas que la tecnología no puede acercarnos, a las que solo podemos acceder mediante una experiencia más directa. Un escáner puede decir inmediatamente de qué clase es una madera, y no hay duda de que un recurso de reconocimiento de esta índole puede ser muy útil en algunos casos, pero es la experiencia íntima con la madera, no mediada por el instrumento, la que hace que alguien *devenga* carpintero. Habría que evaluar qué deviene la sensibilidad y las posibilidades de intimidad en una era en la que las tecnologías están tan presentes en nuestras vidas.

El problema no es la tecnología en sí: el libro es una tecnología, que no ha impedido a Deleuze sentir cómo los gestos de sus maestros traspasaban las líneas leídas. Aún así, el propio Deleuze dice que la filosofía empezó a formar parte de su vida a través de la voz, la viva voz, de Halbwachs; ¿Deleuze hubiera sido el Deleuze que conocemos si no se hubiera topado por su camino un actor de conceptos que le enamorara de la filosofía? ¿Podría haber devenido el filósofo que fue leyendo solo, en silencio, un texto de filosofía, sin alguien que lo interpretara, enseñándole así —en el sentido de mostrar, haciendo delante de, con alguien— la manera de hacer filosofía? Me pregunto si llegará un día en el que la filosofía deje de consistir en un intercambio cuerpo a cuerpo, y si entonces, seguirá habiendo filosofía, o qué devendría la filosofía en esas condiciones. Habría que averiguar a través de qué tecnologías y bajo qué condiciones se puede seguir apreciando el estilo, es decir, la manera singular de habitar el mundo a través de una relación artesanal con las cosas que forman parte de la vida de uno. Más bien parece que en algunas tecnologías se disuelven las maneras de hacer, o al menos pasan desapercibidas —sobre todo cuando están diseñadas o se utilizan para ahorrar tiempo; en el aprendizaje tal y como hemos tratado de pensarlo, no se ahorra tiempo, más bien se pierde tiempo<sup>461</sup>.

---

461 No estoy rechazando en rotundo las “nuevas tecnologías” —sería absurdo, e incluso necio, desde el punto de vista de una reflexión filosófica, negar algo así, que forma absolutamente parte de nuestras vidas.

Esta reflexión sobre las nuevas tecnologías se enraíza en una inquietud que me ha acompañado a lo largo del doctorado acerca de la cuestión del método en la tesis doctoral. Por ejemplo, me he preguntado muchas veces cómo hubiera sido investigar sin procesador de textos: por una parte, me ha permitido jugar con los párrafos escritos, desplazarlos, cortarlos, mezclarlos; pero por otra, tengo la sensación de que me he distraído, de que he estado menos presente en mis pensamientos: el procesador de textos permite escribir trozos de reflexiones, “dejar en blanco”, para más tarde, generar reservas de citas... a menudo acababa teniendo decenas de grupos de fragmentos que no era capaz de juntar. También me he preguntado cómo sería investigar no pudiendo acceder más que a la biblioteca de mi universidad, o de las universidades de acogida durante las estancias. Antes, de hecho, era frecuente que los investigadores en humanidades eligieran su destino en función de un archivo, una biblioteca en particular: ahora, con la digitalización de materiales, esta razón ha perdido fuerza —por otra parte, quizás sea lo que me ha permitido centrarme en otra razón para elegir mis destinos de estancias de investigación: es el estilo de dos filósofos de la educación, es decir, su manera de habitar la disciplina, la que me ha llevado a Lovaina y a Montclair.

Es curioso: mis primeros “textos de tesis” giraban todos en torno al método; durante tres años, llevé un “diario de tesis”, en el que vertía mis penas y alegrías de la investigación, reflexiones puntuales sobre el método —diario que no he leído—; uno de los capítulos más importantes de la tesis doctoral iba a ser sobre el método. Ahora ya no tiene sentido, aunque no sabría decir porqué; no obstante, sí querría acabar con algunas reflexiones sobre mi método, a modo de *metodografía*, y no de *metodología*, es decir, reflexiones que solo pueden escribirse *después*: “Selon cette étymologie que j’imagine, que j’invente donc pour les besoins de ma cause, la méthode ne serait pas le chemin (comme on le dit parfois), mais l’effort vers ce chemin figuré.” (Clément, 2005, p.34)

Si mido mi “método” con respecto al método del investigador ideal, es evidente que no he leído suficientes textos —por ejemplo: no he leído “todo Deleuze”, a pesar de

---

Habría que estudiar en qué consiste una tecnología, a qué llamamos “nueva tecnología”, y qué nuevas perspectivas de educación ofrecen las nuevas tecnologías (Vlieghe, 2015). En un sentido amplio de tecnología, al que Vlieghe adhiere, la tecnología no refiere únicamente a los instrumentos que utilizamos, sino también a prácticas incorporadas, encarnadas; si esto fuera así, es evidente que una continuación del presente trabajo de investigación ha de reflexionar acerca de las tecnologías del aprendizaje. Lo que sí me parece, es que algunas tecnologías no favorecen, en principio, el aprendizaje entendiendo por ello una transfusión de “estilo” de maestro a aprendiz, ya que muchas de ellas fomentan un uso autónomo y autodidacta de las mismas —podemos imaginar que los próximos recién nacidos llegarán al mundo con una serie de dispositivos que les enseñarán las habilidades básicas y que les permitirá crecer sin adultos—, y cultivan la pereza en vez de infundir coraje, cuando el aprendizaje es, según lo hemos pensado aquí, una auténtica *épreuve*, una experiencia que nos pone al límite de nosotros mismos.

haberse convertido en el autor principal de mi tesis doctoral. Por una parte, soy “lenta” leyendo, y además, necesito leer muchas veces el mismo texto; esta lentitud me ha preocupado, pero en algún momento me di cuenta de que quizás era la única manera de escuchar las “formas dormidas” que insisten en los textos, en aquellos textos que han sido escritos artesanalmente. (Leer “rápido” me parece una “falta de respeto” hacia un texto que quizás ha tardado, en un sentido, años y años en escribirse, debido probablemente a que el autor haya tratado de hacer que sus palabras sean “algo más que palabras”.) Además, admito que no he conseguido “leer bien” un texto sin tener hambre, con el estómago lleno. Esto se puede tomar como una falta de compromiso con la investigación, como una señal de vaguería, pero por otro lado, es solo cuando me he sentido hambrienta que he aprovechado realmente los textos, porque estaba más atenta, deseosa de acoger los signos, y preparada para perseguirlos. Probablemente no haya recurrido lo suficiente a la literatura secundaria: cuando lo he hecho, ha sido porque veía en ella una guía que no me evitaba hacer mi propio aprendizaje, sino que me animaba a hacerlo —en este sentido, dicha literatura no era nada secundaria: “Lo secundario es nuestro narcótico. Como a sonámbulos, el sedante murmullo de lo periodístico, lo teórico, nos protege del resplandor imperioso y a menudo violento de la mera presencia.” (Steiner, 1991, p.67)

En cuanto a Deleuze, cuando lo escogí —o quizás debería decir, “cuando fui escogida por él”— ignoraba que estaba “de moda” estudiarlo. Cuando estaba acabando la licenciatura, cayó en mis manos *Lógica del Sentido*, que leí sin entender, y que volví a leer, una y otra vez : era la primera vez que me sentía atrapada por una obra que no “ entendía ”. Me fascinaba su arquitectura en series, que se retoman las unas a las otras, sus diferentes intensidades en el lenguaje, y por supuesto, la temática : el lenguaje, un asunto por el que sentía —y sigo sintiendo— auténtica fascinación. Ahora recuerdo que cuando mis compañeros me preguntaban qué veía en ese libro, les contestaba con un entusiasmo algo estúpido que era “ como una espiral ”, y lo que quería decir es que se trataba de una escritura que empieza con mucha fuerza, que no se entiende al principio, y en la cual se penetra por espiral, como si algunos pasajes del texto abrieran puertas que llevan a otros lugares de la obra al parecer muy lejanos, pero que están en realidad bien cerca. (Años más tarde, vuelvo a encontrarme con la espiral, tanto en la danza como en *Diferencia y Repetición*.) No había leído nada de Deleuze antes, ni lo había oído nombrar durante la carrera de filosofía. Cuando empiezo el doctorado, en la facultad de educación, mi futuro director de tesis, sin conocerme y sin haber hablado conmigo de Deleuze, que no era más

que un vago recuerdo de final de estudios, me recomienda la lectura de *Proust y los signos*.

Cuando me di cuenta de que era un autor “de moda”, era demasiado tarde para regular, ya estaba “dentro de mí”. Empecé a tomar conciencia de los peligros inherentes al estudio de su obra —y quizás todavía más en una disciplina obsesionada por “la aplicación práctica”, como lo es la pedagogía. Élie During describe muy bien lo peligroso que es estudiar a Deleuze :

Dès que l'on se réclame d'un philosophe pour penser sur lui ou à partir de lui, le risque est double en effet: il faut éviter à la fois la paraphrase et l'illustration, le calque et l'application. [...] On dit: vous voyez comme ça s'applique bien au cinéma, à la musique, voyez comme cela marche bien. On n'a pourtant fait que généraliser un procédé en l'appliquant à de nouveaux objets; on n'a fait qu'illustrer un concept repris “tout fait”. [...] On invoque, au moment voulu, tel concept deleuzien comme un mantra, telle formule comme un mot d'ordre. On essaime les citations, sur un mode mi-scolastique, mi-dadaïste [...]. On se réclame enfin de telle déclaration du Maître, par exemple celle qui identifie la théorie à “une boîte à outils”, pour se justifier d'une infidélité supposée. Mais ce sont là des signes de reconnaissance, ou des précautions rhétoriques, car on ne retrouve rien d'autre, au terme de ces opérations, que ce qu'on a mis au départ. (During, 1999, pp. 297-298)

Evidentemente, no me corresponde a mí evaluar el trabajo que he hecho a partir de Deleuze. No creo haber dicho nada “del otro mundo”: me parece extremadamente difícil ser “original” —aunque, en palabras de George Steiner, “La originalidad es la antítesis de la novedad” (1991, 42), y si se mide la novedad por el uso de palabras nuevas, no quiere necesariamente decir que sea original, mientras ocurre, a veces, que “de très petits déplacements dans le langage expriment des bouleversements et des renversements dans le concept.” (Deleuze, DR, p.384). Lo que sí puedo decir es que noto que algunos textos, particularmente de Deleuze, han tenido un efecto en mí, en mi manera de hacer filosofía — en mi carácter. Para mí, la filosofía ha devenido realmente una manera de evaluar la existencia, de habitar el mundo *sintiéndolo* antes de juzgarlo, y una forma “natural” de conectar esferas tan separadas como lo son normalmente, la vida académica y la danza, o la investigación intelectual y el aprendizaje de la artesanía del cuero. A lo largo del doctorado, he notado florecer en mí nuevos hábitos, y nuevas formas de sentir; he notado mi cabeza menguar y mi cuerpo expandirse : no puedo describir la alegría de este aprendizaje.

Con Deleuze me ha pasado que, “dado que para afrontar el trabajo de Deleuze se debe ahondar sobre todo en Bergson, en Nietzsche, en Spinoza y en los estoicos... he

debido convertirme yo también, bajo su guía, en un aprendiz de la filosofía. Y ha sido una experiencia maravillosa.” (Hardt, 2004, p.13) Leer a Deleuze no ha sido solo leer a Deleuze, sino “ tener hambre ” de otros pensadores como Henri Bergson o Baruch Spinoza, por los cuales siento una auténtica fascinación y un profundo deseo de seguir ahondando en su obra. Por último, lo que agradezco a Deleuze es mi historia de amor con su *Différence et Répétition*. En su libro *Cynismes*, Michel Onfray dedica unas bellísimas páginas a su viejo maestro de filosofía antigua:

Son vieux volume bilingue de chez Budé était constellé de remarques de toutes les couleurs : noir, rouge, violet ou bleu. L'intimité entre les pages et le vieux professeur révélait les heures de méditation, de traduction. En même temps, je découvrais combien pouvait être précieuse la relation d'un être à un livre, d'un homme ou d'une pensée, avec un texte qui n'était pas la Bible ou un quelconque bréviaire. La couverture de son texte était décollée et nombres de pages de ce papier jaune et doux au toucher s'éparpillaient sous les doigts, le brochage ayant lâché depuis longtemps. (1990, p.14)

Cuando leí estas líneas me pareció que evocaban mi libro de tapas de cartón blando color mostaza, salpicado por decenas de post-it fluorescentes, subrayado cien veces, con los márgenes saturados de tinta. Nunca lo coloqué en la maleta cuando viajaba en avión, por miedo a perderlo ; lo he metido en mi bolso innumerables veces cuando me esperaba un trayecto largo de metro, aun sabiendo que no iba a leerlo, por puro placer de tenerlo conmigo, de poder abrirlo por donde mis dedos decidieran detenerse y de leer unas páginas al azar. Desde el primer momento, este libro me pareció difícilísimo, pero no inaccesible, aunque intuía que debía ingeníarmelas para acceder a él, inventando nuevas maneras, modos de proceder que desconocía... y que, sin yo darme cuenta de ello, el propio Deleuze me iba enseñando a lo largo y ancho del texto. Amé el libro antes de entender qué decía — ¿Cómo es eso posible ?

Tendría muchas cosas que decir acerca de la escritura. Para mí ha sido muy difícil escribir, en gran parte por el poder que ejerce sobre mí una determinada imagen dogmática de la escritura. Parece que solo podemos escribir teniendo las cosas claras, pero en realidad “El ensayo se hace verdadero en su avance, que le empuja más allá de sí mismo, y no en la obsesión del buscador de tesoro a caza de fundamentos.” (Adorno, 1962, p.24) Me ha obsesionado durante mucho tiempo la exactitud y la profundidad, pero me he dado cuenta de que una escritura de *recherche* no habla, fundamentalmente, de un texto, de un autor,

sino de la relación que se teje entre el texto y el lector, de las huellas que el lector nota que el texto ha dejado en él. Por eso un texto puede volver a leerse muchas veces, y que cada relectura puede potencialmente desembocar en una experiencia —el propio Deleuze vuelve una y otra vez sobre los mismos textos. Escribir es difícil, porque lo que ocurre entre un texto y un lector (entre la materia y el aprendiz), cuando ha habido un auténtico encuentro, no se manifiesta en palabras, pero sin embargo algo nos empuja a traducir esa experiencia en palabras:

À celui qui les retranscrit, à la musicienne qui les chante, à la comédienne qui les articule, au lecteur qui les suit sans les voir et s'absorbe dans leur signification, les mots paraissent moins intelligibles qu'à celui qui les écrit. Pour les écrire, il les cherche. Comme ce couteau suspendu dans un bloc de glace qui le fuit, celui qui écrit est un homme au regard arrêté, au corps figé, les mains tendues en suppliant vers les mots qui le fuient. Tous les noms se tiennent sur le bout de la langue. (Quignard, 1995, pp. 12-13)

He estado bloqueada muchas veces, lamentándome porque no conseguía escribir. Me parece que no queda otra que intentarlo, *ensayarlo*: escribir, aun sabiendo que las primeras palabras no sean esas palabras que esperamos, y que quizás esas palabras nunca llegarán... para poder seguir pensando. Escribir no tanto como una manera de decir lo que está claro en el pensamiento, sino una manera de deshacerse de las ideas, de quitarse peso, para seguir pensando. Si escribir es una manera de mantener vivo el pensamiento, de seguir pensando, no puede haber una receta universal de escritura, una técnica que se pudiera aprender en manuales de escritura para tesis doctoral : me parece que, en el caso del aprendizaje de la filosofía, cada aprendiz sólo puede intentar *abordar*<sup>462</sup> los conceptos.

Dependiendo del punto de vista de quien habla, se pueden esperar muchas cosas de una tesis doctoral ; lo que ésta significa para mí, quien la vive en primera persona, ahora, en el momento de redactar las conclusiones, es tan solo una primera y nebulosa impresión, afectada de los extraños sentimientos encontrados de un momento tan peculiar como lo es un “final de tesis”. La tesis doctoral es un rito de pasaje: marca la transición de estudiante a profesor en el mundo académico. (Ahora que estoy al final de esta travesía, comprendo

---

462 “En este caso, lo que nos proponemos es abordar el concepto de posible. Abordarlo no significa recapitular una vez más su historia ni tipificar todo lo que los filósofos han dicho y escrito sobre él. Tampoco se trata de entablar una discusión comparativa entre autores y posiciones. Lo que nos proponemos es llegar a entender cómo funciona este concepto y en relación a qué problemas, para precisamente poder establecer cómo funciona en el corazón del problema que nos asalta.” (Garcés, 2002, p.17)

hasta qué punto la figura del investigador mezcla las dos figuras de aprendiz y maestro, vuelve a su intimidad.) Corresponde a otros declarar si este pasaje se ha efectuado, y valorar de qué manera se ha efectuado. Me preocupa no estar a la altura de lo que la Academia espera de una tesis doctoral, pero por otra parte sé que he acabado en otro lugar, que la tesis doctoral no me ha dejado indemne. No alcanzo a comprender las consecuencias de esta aventura, pero su efecto más inmediato es la alegría. Quizás Spinoza se refería a algo así cuando escribía la alegría del ser : la alegría de la potencia, del ser que se siente vivo, aguijoneado por encuentros que la empujan más allá de sus límites.







# **Avis au lecteur, prologue, transition et épilogue**

## **(Francés)**

### **Avis au lecteur**

L'architecture de la présente thèse doctorale ne suit pas exactement la structure qu'on attendrait dans ce genre de textes. Par exemple, il n'y a pas *un* chapitre d'introduction, mais plutôt trois, qui introduisent la thèse dans un sens particulier, raconté dans le prologue. La raison principale de cette excentricité est que j'ai choisi de rester le plus près possible de l'ordre de recherche; ainsi donc, l'ordre d'exposition suivi par le texte reproduit, dans la mesure du possible, les phases de la recherche. On peut dire que la présente recherche s'est développée en trois moments: un premier moment, le plus long —l'invisible, aussi— est composé par les premières lectures, idées, prises de notes, textes épars; un deuxième moment démarre sur un premier exercice d'écriture dont le but est de chercher une orientation pour le texte définitif de la thèse doctorale; le troisième correspond à une écriture qui approfondit certaines des idées obtenues pendant le deuxième moment de la recherche et à partir desquelles réinterpréter les réflexions éparses du premier moment. Ainsi, la thèse doctorale se divise en deux parties, lesquelles se distinguent moins par leur contenu thématique que par leur intensité, ou rythme d'écriture: la première partie correspond au deuxième moment de recherche et s'étale sur trois chapitres; la deuxième partie coïncide avec le troisième et dernier moment de recherche, et compte trois essais.

À une époque où les chercheurs doivent nécessairement passer par l'anglais pour être pris en compte dans l'Académie, et pour lesquels il existe des indicateurs tels que le "doctorat européen", destinés à mesurer leur degré d'internationalisation, il ne semble pas nécessaire de justifier qu'une grande partie des textes cités dans la thèse doctorale le sont dans leur langue originale. Cependant, la moindre des courtoisies est de prévenir le lecteur de la présence de nombreux extraits de textes en français et en anglais, ainsi que de justifier

ce choix. Les textes cités dans la thèse doctorale sont ceux que j’ai travaillé directement, c’est-à-dire mon matériel: citer ou élaborer de moi-même des traductions espagnoles aurait supposé une énorme perte de temps, mais surtout un geste totalement artificiel. Dans une thèse doctorale où la pensée est à l’œuvre, où le langage n’est donc pas un simple moyen de communication mais bien une “maison de l’être”, la question de la langue n’est pas moindre: bien que ce ne soit pas toujours possible, travailler des textes dans la langue dans laquelle les penseurs s’y sont exprimés est une occasion que j’ai essayé de ne jamais manquer. Si j’avais employé des textes en russe ou en arabe, j’aurais certainement proposé au lecteur une traduction, mais s’agissant du français et de l’anglais, langues européennes, dont une est celle de l’empire académique, et l’autre étant proche de l’espagnol, je n’ai pas jugé cette démarche nécessaire. J’assume que les membres de mon tribunal connaissent suffisamment l’anglais et je parie, à la *Jacotot*, que les hispanophones non familiarisés avec le français s’y feront en lisant les extraits de textes écrits en cette langue. (On peut aussi dire que le présent travail de recherche est en soi une tentative de *penser* en espagnol certaines pensées exprimées dans d’autres langues qui doivent donc être citées dans leur langue originale de manière à pouvoir les penser/traduire ici.)

Quand au système de citation, j’ai finalement opté pour le style de l’American Psychological Association, suivant la sixième et dernière version du manuel. Le style APA n’est pas courant dans les disciplines philosophiques, et n’est donc pas particulièrement commode, cependant il présente un certain atout qui, j’espère, compense ses inconvénients: dans la mesure où les références bibliographiques sont incluses dans le texte, le style APA permet de réduire considérablement le volume des notes en bas de page, lequel est déjà non négligeable dans le cas de la présente thèse doctorale. De cette manière, le lecteur est prévenu qu’à chaque annonce de note au bas de page, l’attend un contenu de thèse, et non une référence bibliographique.

## **Prologue**

À peine arrivé dans une ville inconnue, le touriste se procure un plan. Sans cela, il perdrait du temps, et de plus risquerait de manquer ce qui vaut vraiment la peine de visiter. Grâce au plan, le touriste peut comparer à tout moment l’endroit dans lequel il se trouve à la ville en miniature qu’il “a dans la poche”; ainsi, il peut décider à quels endroits se

rendre, choisir quelles voies emprunter, vérifier s'il a bien pris le “ bon ” chemin. Lorsqu'il décolle ses yeux de la carte, le monument annoncé surgit, comme par magie. Tout concorde, tout est à sa place.

Considérons à présent une autre sorte de plan. Les braqueurs font, eux aussi, usage d'un plan afin de s'orienter dans leur crime, mais, contrairement au touriste, ils n'utilisent pas de plan *ready-made* (Gonzalez Marín, 2013) : ils l'esquissent. Sur le papier, ils versent tout ce qu'ils *savent déjà*, qui est susceptible de jouer un rôle dans le braquage —horaires, plans de l'immeuble. Le plan est le point de départ, la *partition* des braqueurs, la propédeutique nécessaire à l'exécution ; pourtant, ce qui n'arrivera qu'au moment du crime, quoiqu'en relation avec le plan, n'est pas inscrit dessus. La réaction des employés, des clients, l'endroit où ils se trouveront exactement entre 11:03 et 11:12, la fermeté des braqueurs, ou encore ce passant inoportun qui retarde l'entrée dans la banque... sont des éléments imprévisibles, que le plan ne peut donc pas annoncer et qui finiront par faire partie du hold-up, au-delà de toute prévision<sup>463</sup>.

Cette première partie de la thèse<sup>464</sup> peut être considérée comme un plan de cette dernière sorte. Il n'a pas été conçu *à posteriori*, une fois la thèse achevée, dans le but d'orienter le lecteur, comme il est d'usage dans le cas d'une thèse doctorale. Ce plan est le résultat d'un exercice d'orientation : c'est ce que je me suis mise à écrire afin de pouvoir “ commencer à écrire ” la thèse. Cela veut dire, notamment, que le lecteur ne trouvera pas dans cette première partie un résumé ou une annonce de la seconde. Pourquoi cet exercice d'orientation, et pourquoi en faire la première partie de la thèse, sont deux questions qui s'imposent.

Au bout de trois ans de doctorat, après avoir lu, pensé, parlé, écrit à propos de divers sujets, je me sentais toujours perdue. À un certain moment, la sensation est devenue insupportable : comme le dit José Ortega y Gasset dans ses deux premières leçons de métaphysique (2003), la profonde désorientation engendre un besoin pressant d'orientation. Angoissée en partie par le temps —j'étais alors à un an et demi de la fin de ma bourse de recherche—, mais surtout éprouvant un besoin impérieux de savoir ce que j'étais

---

463 Un bon braqueur a toujours au moins un “Plan B” en réserve : il fait tout ce qui est en son pouvoir pour éliminer la contingence, tout en sachant qu'il ne peut la surmonter. Cet écart entre le plan du hold-up, un jour auparavant, et ce qui se passera réellement dans la banque le lendemain, ou entre la préparation d'un crime et sa perpétration, fait tout l'intérêt des fictions policières.

464 Normalement, lorsque j'écris “la thèse”, je fais référence au produit final de la recherche, c'est-à-dire, le texte que le lecteur tient dans ses mains; alors que quand j'écris “la recherche”, je veux parler du travail de recherche dans son intégralité, qui comprend l'écriture du document définitif, donc la thèse doctorale en soi, mais également toutes les étapes qui la précèdent.

exactement en train de faire, je me suis retrouvée à esquisser un plan dans lequel j'indiquais au fur et à mesure ce que j'avais fait jusqu'alors, dans l'espoir de comprendre vers où je me dirigeais. Organiser mes idées, travailler mes notes, relire certains textes, tenter les premières tables des matières, puis connecter tous ces morceaux... je sentais en ces gestes une propédeutique d'écriture, j'étais sur la voie de l'écriture *pour de vrai*<sup>465</sup>.

Au bout d'un certain temps, je me suis rendue compte que mon plan provenait d'une question : *En quoi consiste faire de la recherche aujourd'hui en philosophie de l'éducation sur l'apprentissage ?* Il était sans doute un peu tard pour me poser ce genre de questions, j'aurais certainement dû commencer par là. Quoique ce n'est qu'à un état avancé de la vie que les vieux amis Gilles Deleuze et Félix Guattari se demandent qu'est ce à quoi ils l'ont dédiée : "Peut-être ne peut-on se poser la question *Qu'est-ce que la philosophie?* que tard, quand vient la vieillesse [...]." (QPh, p.7). Ce n'est pas le genre de questions qu'on se pose au commencement, il faut un certain temps, assez de temps pour s'être désorienté. Il faut s'être promené.

Dans le texte "L'Immanence absolue", le penseur italien Giorgio Agamben commente un texte du philosophe hollandais Baruch Spinoza dans lequel celui-ci explique le sens du verbe réflexif actif dans la langue maternelle des hébreux séphardites, le ladin. Cette forme verbale exprime une cause immanente, c'est-à-dire, "une action dans laquelle agent et patient sont une seule et même personne" (Agamben, PP, p. 410). Spinoza prend comme exemple le verbe "promener" : "Promener, en ladin (c'est-à-dire, l'espagnol que les séphardites parlaient au moment de leur expulsion d'Espagne), se dit *pasearse* [promener-se<sup>466</sup>] [...] ". Selon Agamben, cette forme verbale est insolite car elle "présente une action dans laquelle l'agent et le patient ont franchi le seuil d'une absolue indistinction", étant donné que "*pasearse* [sepromener] est une action dans laquelle [...] il est impossible de distinguer l'agent du patient (qui promène quoi?) et où, par conséquent, les catégories grammaticales de voix active et passive, sujet et objet, transitif et intransitif perdent leur sens" (p.411).

Ce que la forme verbale *pasearse* [promener-se] met en évidence est que la

---

465 C'est seulement plus tard que je me rends compte que le procédé d'écriture était déjà commencé : lire, prendre des notes sur les marges, écrire une communication à propos d'un certain sujet, se rendre compte qu'il y a des réflexions qui se répètent dans les écrits, etc. Tous ces petits mouvements étaient, d'une certaine façon, déjà la gestation d'une écriture "plus grande".

466 Ce jeu de mots n'est pas facile à traduire en français. Étant donné que le verbe pronominal réflexif "se promener" existe déjà en français, je propose au lecteur d'imaginer que la forme verbale en question s'écrit "promener-se". L'accent est ici mis sur le fait que la même personne qui promène est en même temps *promenée*, comme si la dimension passive n'apparaissait qu'en *retombant* sur le sujet actif.

promenade est susceptible de modifier celui ou celle qui promène, dans la mesure où le *promeneur* est en même temps *promené*. Bien que le verbe “rechercher” exige un complément (rechercher quelque chose, ou quelqu’un), on pourrait imaginer sa forme verbale réflexive active: *rechercher-se*. Le chercheur est en même temps “recherché”, et tout particulièrement dans un domaine comme celui des sciences humaines, où la recherche porte sur l’être humain.

Il n’est guère surprenant qu’une étudiante en doctorat —donc quelqu’un qui s’initie à la recherche universitaire— traverse des épisodes de crises qui la plongent dans le doute. Ces crises peuvent se traduire en une certaine sorte d’écriture : des brouillons qui, tout au plus, servent à démarrer, mais qu’il n’est pas correct de partager avec le lecteur, et encore moins de placer à un endroit comme l’introduction de la thèse doctorale. *Recherche*, en français, ou *re-cerca* en catalan —qui en espagnol se traduisent par “investigación”, perdant ainsi tout leur sens—, signifient littéralement “chercher à nouveau”, et chercher à nouveau est précisément ce que j’ai essayé de faire dans la première partie de la thèse. En principe, il n’était pas question que je partage ces réflexions initiales, ce n’est que plus tard que j’ai compris que leur place était en début de thèse. Poser la question “Que signifie rechercher aujourd’hui en philosophie de l’éducation à propos de l’apprentissage ?” m’a semblé la meilleure préparation à la lecture que je pouvais offrir au lecteur, car c’était un moyen de l’impliquer directement dans la recherche.

Revenons à notre touriste. En consultant le plan, il prend ses repaires, se fait une idée de la ville ; mais une fois dans la ville, il devient promeneur —pourvu qu’il laisse le plan de côté. Il se met à marcher, et observe, s’arrête, accélère par moments, revient sur ses pas (parfois en faisant exprès, d’autres sans le vouloir), se perd, devine des raccourcis, ou les découvre par hasard ; il finit par découvrir des endroits qui n’étaient pas sur la carte, par rencontrer des gens. C’est en promenant qu’on se rend compte à quel point un plan en dit peu sur une ville, et encore moins sur une éventuelle expérience de la ville, qui ne peut se faire qu’hors-plan. Pourtant, il y a une sorte de touriste entêté, qui ne fera que souligner les points communs entre sa visite et le plan ; idéalement, de retour chez lui, il pourra dire “j’ai vu tout ce qu’il y avait à voir”, c’est-à-dire, tout ce qui était sur le plan. Il aura raté toutes ces petites choses qui n’étaient pas prévues, qui se faufilent sans arrêt entre la ville de poche et la ville réelle, pouvant être le début d’une expérience réelle, intime de la ville. Le genre de choses qui ne peut arriver que lorsque le touriste lève les yeux du plan<sup>467</sup>.

---

467 Lever les yeux du plan ne veut pas forcément dire passer de la présentation à la représentation, n’implique pas nécessairement la conversion du touriste en voyageur pu promeneur, précisément parce que “le

Le voyageur effectue une immersion dans le monde, alors que le touriste est un spectateur. La différence entre eux est importante car, dans le cas du premier, ce qu'il vit peut potentiellement le changer; en revanche, ce que voit le second ne peut tout simplement pas faire partie de lui. (González Marín, 2013, p. 15)

Le touriste obstiné ne promène pas; ne *se promène* pas. Il m'est aussi arrivé d'être touriste dans les villes de la pédagogie et de la philosophie de l'éducation: à peine atterrie, j'ai consulté des plans *ready-made* afin de m'y orienter. C'est ainsi que j'ai pu me faire une idée de ce qu'est la philosophie de l'éducation et de ce en quoi consiste faire de la recherche dans ces domaines. Mais à la longue, le plan *ready-made* ne me suffisait plus: comme une braqueuse, je me suis mise à composer mon propre plan, et, à partir de là, me suis remise en route... avec le pressentiment que je finirais bien par décoller les yeux de mon propre plan.

Si, comme le touriste, le lecteur espérait tomber dans la deuxième partie de la thèse sur la version longue de la première, ses attentes seraient déçues. Ce plan n'est pas un résumé de ce qui suit dans l'ordre d'exposition, et d'ailleurs ne peut l'être, car il est ontologiquement antérieur à la deuxième partie; ainsi le plan des braqueurs, celui-ci s'est esquissé en préparation de l'action, autrement dit, dans le cas présent, comme propédeutique à l'écriture de la deuxième partie de la thèse doctorale. Cette première partie s'est développée en exercice d'orientation: elle m'a permis de tracer des voies d'action, mais, comme il arrive aux braqueurs de la banque, sur ce plan ne pouvait figurer ce qu'il me restait à penser et à écrire. Cette première partie est donc la propédeutique d'*un* chemin, qui pourra seulement se définir au fur et à mesure qu'avance l'écriture de la première partie, et cette propédeutique prend la forme d'une question: *Que signifie faire de la recherche en philosophie de l'éducation à propos de l'apprentissage?* J'ai divisé cette question en trois grands blocs, qui correspondent chacun à une partie de la question: faire de la recherche (chapitre III) en philosophie de l'éducation (chapitre I) à propos de l'apprentissage (chapitre II). (Le texte qui suivra le plan, donc la première partie, est, du point de vue du lecteur, *un* chemin, parmi d'autres chemins possibles, se faisant sur le terrain exploré dans le plan.)

---

monde se donne au touriste comme un prêt-à-vivre qui empêche quelqu'autre forme de voir ou vivre réellement " (González Martin, 2013, p.17). Les conditions réelles de l'expérience d'une ville sont de plus en plus précaires : par exemple, un dispositif tel que les " google glass " empêchent notre regard d'aller vers le monde, en interposant systématiquement entre nous et le monde des images, schémas et autres représentations du celui-ci.

## Transition

On a appelé provisoirement la discipline qui fait ses essais dans cet exercice de recherche qu'est la thèse doctorale “ philosophie pédagogique ”. Il ne s'agit pas d'une branche de la philosophie que l'on pourrait identifier par une méthode ou des connaissances propres, d'où le fait que l'expression “ philosophie de l'éducation ” ne convienne pas: la philosophie, peu importe l'objet sur lequel son attention se porte momentanément, a des prétentions éducatives, auxquelles, d'ailleurs, elle ne cesse de réfléchir. L'adjectif “ pédagogique ”, ajouté à “ philosophie ” souligne le fait que, dans le cadre de cette recherche, il s'agit de s'approcher philosophiquement de l'objet “ apprentissage ”, traditionnellement lié à l'éducation, afin de réfléchir sur sa portée éducative.

Depuis les premières théories psychologiques de l'apprentissage, et en passant par les textes fondateurs de la nommée “ société de l'apprentissage ”, on a identifié la fonction principale de l'apprentissage tel qu'on le connaît aujourd'hui : il prétend mettre les citoyens au service des besoins changeants de la société. L'apprentissage, c'est ce qu'on doit subir chaque fois que notre force de travail est sollicitée dans un nouveau contexte, ce qui peut arriver à n'importe quel moment (d'où le concept “ apprentissage tout au long de la vie ”), et exige de notre part une réponse immédiate (ce qui explique le fait qu'on ne puisse plus se permettre de dépendre de la figure du maître, comme l'indique le mot d'ordre “ apprendre à apprendre ”). Ce concept d'apprentissage est imposé par une certaine logique économique qui prétend ordonner le social: il ne provient pas de, et n'a pas non plus été étudié par une réflexion purement pédagogique, censée étudier l'éducation en soi et pour soi. La preuve en sont les effets du concept social d'apprentissage, qui, contrairement à ce que le mot “ apprentissage ” pourrait suggérer, sont profondément dé-formatifs, puisqu'ils contribuent, selon le mot de Richard Sennett, à la corrosion du caractère, c'est-à-dire, “ le processus de fragmentation biographique que les nouvelles exigences du marché du travail mondialisé provoquent dans la vie personnelle des travailleurs ” (Pardo, 2004, p.415).

“ Apprentissage ” a deux traductions anglaises : “ learning ”, comme dans l'expression “ learning society ”, et “ apprenticeship ”. Suivant la piste laissée par la langue anglaise, on s'est demandé si l'“ apprenticeship ” pouvait inspirer un concept d'apprentissage alternatif à celui de la “ learning society ”. Nos digressions nous ont menés vers une image de l'apprentissage composée par un maître et un apprenti : une personne expérimentée, c'est-à-dire, compétente en ce qu'elle fait, le maître, initie quelqu'un de non



expérimenté à sa discipline, l'apprenti. Entre le maître et l'apprenti se dresse une matière, qui se transforme par le biais de leur relation; on a pressenti que la matière qui devient autre n'est pas seulement le bois qui devient meuble, ou le cuir qui devient sac, mais également l'*ethos*, le caractère de l'apprenti.

L'*apprenticeship* ne semblait pas être le meilleur des candidats pour constituer une alternative au *learning*, étant donné qu'il désigne une période de formation du travail et que la société de l'apprentissage est un projet précisément orienté dans une certaine logique du marché du travail. Pourtant, on a détecté dans l'*apprenticeship* une portée éducative qui semble aller à l'encontre de la conception actuelle du *learning* : d'un côté, le concept d'apprentissage que l'on propose ici inclut forcément la présence du maître, de plus en plus absent dans la *learning society*; d'un autre côté, il produit un effet formatif sur le caractère. (On a d'ailleurs l'intuition que ces deux dimensions sont connectées, que l'effet formatif de l'apprentissage sur le caractère est intimement lié à la présence du maître ; on verra.) Mais si l'apprentissage pensé en termes d'*apprenticeship* forme effectivement le caractère, en quoi consiste cette formation ? Comment la décrire ? Si on parle de formation, c'est qu'il s'agit d'un processus qui démarre d'une absence de forme pour aboutir à une forme, ou d'une certaine forme pour aboutir à une autre forme. Dans le but d'approfondir cette image d'apprentissage, on pourrait se demander quels sont ses confins temporels: quand commence l'apprentissage ? Quand finit l'apprentissage ? Car, souvenons-nous du Ménon de chez Platon, on dirait qu'il ne suffit pas d'un apprenti et d'un maître partageant le même espace-temps pour qu'il y ait apprentissage —ce qu'on a appelé, à l'occasion, “situation d'apprentissage”—; et d'ailleurs, il n'est pas dit que leur séparation marque la fin de l'apprentissage.

La deuxième partie de la thèse doctorale a pour but d'approfondir cette image d'apprentissage, encore à l'état de nébuleuse, à partir de certains motifs qui sont apparus dans cette première partie et à partir desquels on peut commencer à organiser les idées éparses du premier moment de recherche —une bonne partie des réflexions qui ont précédé l'exercice d'orientation, donc la première partie de la thèse, résonne dans ce concept naissant d'apprentissage. J'ai constaté que deux motifs se répètent dans l'ensemble des réflexions de la première phase de recherche (qui précède l'écriture de la première partie): “ l'apprentissage de signes ” et la “ fiction ”. L'apprentissage des signes est une expression du philosophe Gilles Deleuze venue à propos de l'œuvre de Marcel Proust *À la recherche du temps perdu* qui semble évoquer un début d'apprentissage ; la fiction est un motif qui a

pris corps à partir de diverses sources, et qui pourrait bien suggérer la fin d'un apprentissage philosophique. (Car, j'en profite pour le dire, je suis consciente du fait que je parle plus ou moins indistinctement d'apprentissage et d'apprentissage philosophique : je n'arrive pas à savoir si je vise uniquement l'apprentissage philosophique, l'apprentissage en général, ou encore certains apprentissages; j'ai l'impression que j'essaie plutôt d'élargir le sens de ce qu'on entend d'habitude par "philosophie" et "apprentissage de la philosophie". Les apprentissages dont il est question dans la thèse doctorale sont des apprentissages "de pensée", et là aussi, dans un sens plus élargi de "pensée" que l'habituel.) Dans le premier et troisième essai, on explorera les limites temporelles de l'apprentissage à partir des motifs "apprentissage de signes" et "fiction".

La question des confins temporels de l'apprentissage n'est pas motivée par une quelconque intention de savoir *combien de temps prend* l'apprentissage, éventuellement dans le but de le programmer. Dans la société de l'apprentissage, celui-ci commence au moment où la force du travailleur est mobilisée dans un nouveau contexte, et finit le plus tôt possible, car le temps d'apprentissage est un temps improductif, et il est urgent de produire dès que possible. Ou alors, au contraire, l'apprentissage s'éternise, puisqu'il sera toujours plus avantageux de payer un apprenti qu'une personne compétente en la matière. La société actuelle encourage la production en série d'apprentis qui doivent pouvoir, à n'importe quel moment, adapter leur force de travail à n'importe quel projet, qui ne sont donc pas susceptibles d'acquérir une expertise ou savoir-faire, ni de profiter de la sécurité (pas seulement d'emploi) qui va de soi lorsqu'on maîtrise un métier. L'apprentissage est donc éternel dans un sens et extrêmement bref dans un autre, en tout cas n'a pas de temporalité propre, mais bien externe. D'une certaine façon, se demander quels sont les confins de l'apprentissage est une manière de connecter avec la temporalité propre du concept naissant d'apprentissage.

Ou alors, se demander quand commence et quand finit l'apprentissage c'est chercher à savoir quels sont les indices qui révèlent que l'apprentissage a bien commencé ou qu'il s'est achevé. Si le concept d'apprentissage que l'on essaie ici se trouve avoir vraiment des effets formateurs sur le caractère, comment peut-on être sûr que le caractère a commencé à se former ? Qu'est-ce qui indique qu'il a pris une certaine forme ? On pourrait répondre, tout simplement : lorsque le maître confirme que l'apprentissage a commencé ou s'est achevé. Et justement, le maître, de plus en plus absent dans la *learning society*, sera la figure centrale du deuxième essai: on se demandera quel est son rôle dans l'apprentissage

conçu comme *apprenticeship*.

La deuxième partie s'étale donc sur trois essais : le premier porte sur le commencement de l'apprentissage, le deuxième sur le rôle du maître dans l'apprentissage, le troisième sur la fin de l'apprentissage. Le changement de terminologie indique que la deuxième partir de la thèse est à un autre niveau, a un rythme, une intensité différente de la première. On a préféré le mot " essai ", dans la mesure où ce dont il s'agit dans chacun de ces textes est d'*essayer* un des aspects du concept naissant d'apprentissage. On peut considérer que les trois essais sont autant de " zooms ", trois augmentations de zones de la même image ; il est donc plus que probable que certaines réflexions se répètent de l'un à l'autre essai.

## Épilogue

On arrive au bout de cet essai de philosophie pédagogique à propos de l'apprentissage: ce qui suit est une dernière réflexion qui vise à embrasser la recherche qui a été menée tout au long de ces pages. Le titre de la thèse doctorale s'est imposé, et on dirait que c'est le cas de nombre d'entre elles, vers la fin de la recherche: je n'ai pu qualifier mon texte d'"essai" que quand l'écriture était déjà suffisamment avancée. Je n'ai pas trouvé d'autre mot: le genre littéraire "essai" répond à un style d'écriture qui est une tentative. "Tentative" est le mot que Fernand Deligny —dont j'ai à peine parlé dans la thèse, mais qui a pourtant été très présent dans la recherche— emploie pour faire référence à ses mouvements littéraires et éducatifs —ses *moindres gestes*. Un "ensayo", "essai" en espagnol, est une scéance au cours de laquelle acteurs, musiciens, artistes se mettent à l'*œuvre*, et cet ouvrage est une recherche: ensemble, ils cherchent le ton juste, l'atmosphère adéquate, un certain rythme. En français, "ensayo" se dit "répétition", un mot qui évoque en quelque sorte ce qui a eu lieu ici.

Ainsi, donc, l'essai se distingue du traité. Écrit dans l'esprit de l'essai qui compose tout en expérimentant, qui tourne et retourne, interroge, palpe, examine, parcourt son objet à l'aide de la réflexion, qui se dirige vers celui-ci en empruntant divers versants et réunit dans son regard spirituel tout ce qu'il voit et met des mots sur tout ce que l'objet lui permet de voir sous les conditions acceptées et posées au moment de l'écriture. (Bense, dans Adorno, p. 28)

Une certaine dimension de mon texte me pousse à le qualifier d'essai: son architecture —et ici, il faut entendre le mot grec “arché”. L'essai est une écriture qui *avance*, et par là, ce qu'il faut entendre n'est pas: qui *progresses*. C'est parce que l'écriture avance que l'ordre d'exposition a fait son possible pour rester le plus proche de l'ordre de la recherche; une entreprise difficile, voire impossible, vu que la recherche n'a pas d'*ordre* —au mieux, elle *s'organise*<sup>468</sup>—: “[...] l'essai procède d'une façon méthodiquement amétodique.” (Adorno, p. 23) Cela explique, entre autres choses, pourquoi ma thèse ne s'ouvre pas sur un chapitre méthodologique, et qu'au lieu de cela, dans le meilleur des cas, poussent des réflexions *métodographiques* ici et là. (*Tout le monde sait* que le chapitre méthodologique est, de toute manière, pratiquement le dernier à s'écrire: s'il est placé en début de thèse, c'est pour faire croire que la recherche a suivi un ordre, et satisfaire ainsi une obsession hygiénique<sup>469</sup>.) Ce n'est que maintenant que je comprends pourquoi l'introduction de mon texte est ce qu'elle devait être, c'est-à-dire une préparation à un exercice d'écriture dans lequel je tente d'embarquer le lecteur, qui avance avec moi, qui suit de près ma recherche —dans le meilleur des cas, qui essaie avec moi, qui cherche avec moi à partir d'un moment précis: l'écriture du texte définitif.

Si “essai” est un mot qui est venu sur le tard, “philosophie pédagogique”, en revanche, est une expression grâce à laquelle j'ai pu avancer dans l'écriture. Tout comme les cinéastes Dardenne éprouvent le besoin de mettre dès le début un titre à leurs films pour pouvoir y travailler, un titre qui n'est aucunement définitif —qui ne définit rien—, j'ai éprouvé besoin de penser à la discipline dans laquelle je m'initiais en termes de

---

468 “Par ordre de l'être, de la vérité, de la société je fais référence à la structure imposée d'en haut comme nécessaire et éternelle, hors de la scène matérielle de forces; j'emploie, en revanche, le mot organisation pour désigner la coordination et accumulation de rencontres et développements accidentaux (dans un sens philosophique, c'est-à-dire, non nécessaires) provenant d'en bas, de l'intérieur du champ immanent de forces. Autrement dit, je ne conçois pas l'organisation comme une emprunte du développement ni comme une vision projetée d'une avant-garde, sinon, plutôt, comme une création ou composition immanente de cohérence et coordination. Dans ce sens, l'organisation, la composition de forces créatives, est un art.”(Hardt, 2004, p.25)

469 “[...]Here then, too, I find that I am at odds with method as this is usually understood. This, it seems to me, is mostly about guarantees. Sometimes I think of it as a form of hygiene. Do your methods properly. Eat your epistemological greens. Wash your hands after mixing with the real world. Then you will lead the good research life. Your data will be clean. Your findings warrantable. The product you will produce will be pure. Guaranteed to have a long shelf-life. So there are lots of books about intellectual hygiene. Methodological cleanliness. Books which offer access to the methodological uplands of social science research. No doubt there is much that is good in these texts. No doubt it is useful, indeed, to know about statistical significance, or how to avoid interviewer bias. Tips for research are always handy. But to the extent they assume hygienic form, they don't really work, at least for me. In practice research needs to be messy and heterogeneous. It needs to be messy and heterogeneous, because that is the way it, research, actually is. And also, and more importantly, it needs to be messy because that is the way the largest part of the world is. Messy, unknowable in a regular and routinised way. Unknowable, therefore, in ways that are definite or coherent. [...] Clarity doesn't help. Disciplined lack of clarity, that may be what we need.” (Law, 2006, p.2)

“philosophie pédagogique”. Je n’ai été à aucun moment sûre de cette expression, mais il fallait que je m’éloigne de l’étiquette “philosophie de l’éducation”, et c’est ce que j’ai trouvé de mieux pour évoquer la manière dont je commençais à m’orienter dans la discipline. Par le biais de cette expression quelque peu malsonnante, “philosophie pédagogique”, il me semble que j’ai essayé de montrer que:

- La pédagogie ne peut être une discipline autonome. L’adjectif “pédagogique”, ou l’adverbe “pédagogiquement” sont plus proches de l’essence “pédagogique” que l’est le substantif “pédagogie”: “pédagogique” décrit une manière de se positionner par rapport à l’éducation, que je qualifierais de sensible, dans le sens où il s’agit d’être attentif à la différence, au simulacre, à tout ce qui ne se laisse pas emprisonner par des modèles et catégories que le substantif “pédagogie” encourage. J’irais même jusqu’à dire qu’il ne devrait d’ailleurs pas y avoir d’“experts en éducation”; permettre et promouvoir leur existence est la meilleure manière de négliger l’éducation. La pédagogie, ou plutôt “le positionnement pédagogique”, ne devrait être le privilège de personne, puisque l’éducation ne l’est pas: nous sommes tous immergés dans des situations éducatives depuis notre naissance jusqu’à notre mort, et de par ce fait, susceptibles de cultiver une *ars paedagogica*.
- La philosophie n’est pas une branche de la connaissance, comme par exemple la physique ou l’histoire. Il m’arrive de penser que ce qui peut arriver de pire à la philosophie, c’est qu’il existe des matières qui portent son nom, car c’est comme cela que s’installe la croyance qu’il y a des connaissances spécifiquement philosophiques (auxquelles on peut éventuellement renoncer —“moi, je n’aime pas la philo, c’est que je suis plutôt scientifique”). Je me rends compte à présent que si j’ai décidé d’étudier la philosophie, c’est parce que je nourrissais l’espoir de voir se prolonger l’atmosphère de pensée que mon professeur de philosophie du secondaire s’efforçait de créer en classe. La philosophie est entrée dans ma vie comme une discipline de pensée, un exercice de cynisme, et ici il s’agit d’écouter la racine du mot grec: une pensée “de chiens”, libre, qui se moque des conventions, qui remet systématiquement en cause les valeurs établies en les retournant, un véritable exercice de *renversement*. (C’est probablement ce qui m’a plu chez Deleuze, en qui je vois à présent le cynique de l’histoire de la philosophie, le faiseur de son *renversement*, notamment pour avoir donné plus d’importance à l’apprentissage qu’au savoir.) La philosophie comme mode de vie, comme manière d’habiter

l'existence: la joie de sentir comment la philosophie pénètre dans les moments les plus mondains, dans la quotidienneté apparemment la plus plate.

- L'expression "philosophie pédagogique" veut souligner, d'une part, la portée éducative intrinsèque à la philosophie. La philosophie est une discipline dont ne sort pas indemne quiconque la pratique, et qui, de plus, a des conséquences au-delà de qui la pratique, dans la mesure où elle se pratique en commun. D'autre part, si la philosophie, telle qu'on l'a *essayée* ici, consiste en un questionnement systématique de l'ordre, alors "pédagogique" évoque également le caractère réflexif de la discipline philosophique, qui ne se contente pas une fois pour toute d'un style éducatif, car elle a un fin sens de la vertu, il lui importe donc de "bien faire" ce qu'elle est en train de faire. L'expression "philosophie de l'éducation" ne représentait vraiment pas ce dont il semble avoir été question depuis le début: une tentative de réunir à nouveau la philosophie et l'éducation dans leur intimité.

La recherche sur l'apprentissage qui a été menée jusqu'ici n'est pas sans rappeler les réflexions à propos de la discipline dans laquelle s'*essaie* la recherche: un des concepts étudiés dans la recherche est celui d'artisanat, qui, justement, définit l'esprit de la philosophie pédagogique. Je suis incapable de dire si c'est la recherche sur l'apprentissage qui a marqué mon positionnement par rapport à la discipline, ou si c'est au contraire mon expérience de la philosophie depuis le secondaire qui m'a poussé à étudier un phénomène tel que l'apprentissage. Il est probable qu'il y ait superposition, un goût d'immanence qui empêche de distinguer l'ordre chronologique. Pourquoi me suis-je donc mise à faire de la recherche sur l'apprentissage? Une réponse est venue au moment de clore le dernier chapitre: j'ai l'impression que la recherche a été provoquée par un manque d'air, un pressant besoin de respirer, qu'elle s'est alimentée d'une souffrance. Je pense que ma thèse doctorale n'est autre chose que la conséquence du manque d'amour que je ressens tout autour de moi.

Une série d'heureux hasards m'a fait connaître celui qui finirait par devenir mon directeur de thèse principal, Fernando Bárcena, qui me donna à lire quelques-uns de ses textes, ainsi que d'autres, d'autant que je me souviens, de Jan Masschelein et Jorge Larrosa. L'ensemble de ces textes portait sur les réflexions de Jacques Rancière à propos de l'aventure intellectuelle du pédagogue Joseph Jacotot. Je fus fortement impressionnée par la critique Rancière-Jacotot à la logique de l'explication, moi qui avait éprouvé tant de plaisir à écouter des explications tout au long de mon parcours scolaire et universitaire. J'ai su que

je voulais faire de la philosophie de l'éducation, que je voulais tenter de penser philosophiquement l'éducation. Au début du doctorat, mon thème de recherche était encore flou, mais petit à petit, les contours de mon objet de recherche se définirent: *el aprendizaje*, l'apprentissage, voilà ce qui me sembla être le noyau absent des 4 réflexions éparpillées à propos des films *Le Fils* (Dardenne, 2002) y *Dogtooth* (Lanthimos, 2009), du *Maître Ignorant* (Rancière, 1987). J'ai également lu *Proust et les signes*, la *Regla del Juego* (Pardo, 2004), *Vie Secrète* (Quignard, 1998): ces trois livres m'ont tout particulièrement mise sur la voie d'une conception forte de l'apprentissage, une expérience que l'apprenti ne peut programmer —que d'ailleurs personne ne peut programmer pour lui—, ni contrôler, et qui produit en lui une importante transformation.

À un moment donné, je me suis rendue compte de quelque chose qui peut sembler très évident, mais qui pourtant ne l'était pas pour moi. J'avais lu des textes critiques par rapport à la société de l'apprentissage, j'avais entendu parler d'elle de nombreuses fois, j'en avais même parlé moi-même... et pourtant à aucun moment je n'avais fait le rapprochement entre la société de l'apprentissage et l'objet naissant de ma recherche, l'apprentissage. Comme si je n'étais pas en train de parler de la même chose, et pourtant il s'agissait du même mot, comme si j'entendais autre chose. Le passage par la langue anglaise m'a aidé à me rendre compte de cette confusion apparente, finalement devenue une heureuse découverte; je me suis alors rendue compte que ce que j'essayais de penser était probablement plus proche du mot "apprenticeship" que de "learning". Cela expliquait l'apparente ambivalence de ma prise de position par rapport à l'apprentissage: alors que j'adhérais fondamentalement à l'essentiel des critiques de la société d'apprentissage — *learning society*— formulées par certains philosophes de l'éducation, j'aimais pourtant le mot "apprentissage". Je me suis dit qu'au lieu de condamner la réduction de l'éducation à l'apprentissage, comme si le problème était l'apprentissage, je pouvais tenter de déjouer la réduction de l'apprentissage au "learning" en essayant de penser l'apprentissage en termes d' "apprenticeship".

La "learning society" est un projet de société qui encourage la compétitivité grâce à une économie fondée sur la connaissance: c'est la solution que l'Europe a conçue dans les années 1970 pour ne pas rester à la traîne principalement par rapport aux États-Unis. La société de l'apprentissage ne provient pas du néant: elle a été préparée par l'éducation permanente, apparue au XIX<sup>e</sup> siècle en Europe dans le but de "recycler" les travailleurs que les exigences du marché amenaient à devoir changer de métier —progrès techniques,

métiers en extinction, industries en déclin ou florissantes obligeant. La psychologie, alors en plein essor, a contribué au développement de la société de l'apprentissage, en imposant la conception de l'apprentissage comme adaptation. L'invention des "compétences" permettait d'isoler les aptitudes des travailleurs, de les identifier et les classer; ainsi la force de travail devenait une gigantesque base de données qui permet la redistribution des travailleurs, une fois leurs carences palliées par des formations, selon les besoins de la société. Le citoyen idéal devient alors, dans la société de l'apprentissage, un éternel apprenti, qui alterne formation et travail pendant toute sa vie afin de pouvoir s'adapter aux besoins changeants de la société, et par-dessus le marché auto-didacte: il doit pouvoir assurer son propre recyclage sans dépendre des professeurs ou autres formateurs —à ce niveau, les nouvelles technologies jouent un rôle essentiel. La société de l'apprentissage n'est pas un projet éducatif auquel la pédagogie aurait mûrement réfléchi —le penseur Michael Oakeshott avait déjà signalé dans les années 1960 que le système éducatif n'a en soi rien d'éducatif, qu'il faudrait plutôt parler d'un système de "socialisation", étant donné que sa seule raison d'être est de servir l'état—: "learning", un mot de la tradition éducative, est devenu de par ce projet à échelle globale la machine discursive principal de l'esclavage moderne.

Mais l'apprentissage n'a pas toujours été conçu ainsi: au Moyen-âge, l'apprentissage est la période de formation nécessaire à l'entrée dans un métier, mais ses caractéristiques diffèrent notablement du "learning" tel qu'on l'entend aujourd'hui. À cette époque, l'apprentissage est une période de formation longue, à laquelle l'apprenti se soumet en règle générale une seule fois dans sa vie, et toujours en compagnie d'un maître. En anglais, cet apprentissage-là se traduit par "apprenticeship", et ici la différence linguistique —inaudible aussi bien en français qu'en espagnol— renvoie à la différence conceptuelle par rapport au "learning", qui désigne des formations courtes —même très courtes: pour certaines, quelques heures tout au plus—, censées pouvoir être suivies sans l'aide d'un maître et se succéder tout au long de la "vie active" du citoyen. On a remarqué une différence fondamentale entre ces deux conceptions de l'apprentissage: l'idée régulatrice d'"artisanat", dans le sens que lui donne Richard Sennett, c'est-à-dire, un élan humain de *bien faire* quelque chose, sans plus, qui s'inscrit dans la durée. Une des raisons pour laquelle les métiers commencent à se régulariser au moment de l'essor des villes médiévales est justement d'obtenir un travail irréprochable, des produits bien faits qui fassent honneur à la communauté. Ainsi, la présence du maître, la longue durée de



l'apprentissage, et la prohibition de changer ou cumuler les métiers, se doivent à l'acharnement que les gens de métiers mettent à "bien faire" leur travail. Seul, en très peu de temps et par à-coups, l'apprenti —*learner*— actuel peut sans doute apprendre à faire certaines choses, mais certainement pas à *bien* les faire.

Mais à l'époque où les villes médiévales sont en plein essor, apprendre à bien faire quelque chose pouvait très bien n'être qu'une stratégie économique. Et en effet, l'apprentissage devient une institution pour une raison fondamentalement économique: le maître prend apprenti lorsque ses propres enfants ne lui suffisent plus pour satisfaire les exigences du marché. C'est alors que le maître commence à se transformer en professeur — en même temps que se consolide une conception particulière de la pédagogie, qui a survécu jusqu'à nos jours, en tant que dispositif social qui morcèle et distribue la force du travail—: le maître est pressé de voir l'apprenti se mettre à l'ouvrage, et il n'a donc pas d'autre choix que d'avoir recours à l'explication, c'est-à-dire, d'émietter et organiser son savoir-faire en atomes de connaissances, alors que jusqu'à présent il était habitué à le transmettre à ses propres enfants pratiquement sans s'en rendre compte, non pas dans un laps de temps bien déterminé, mais à l'occasion, à des moments ponctuels répandus tout au long de leur enfance et adolescence. À partir de là, on comprend aisément comment l'"apprenticeship" devient au fur et à mesure "learning". Il me semble que ce déplacement est lié à un certain usage du langage: à partir du moment où la formation se construit sur des explications, la présence du maître devient superflue; plus tard, même le professeur deviendra superflu, étant donné que les nouvelles technologies permettent de se passer de la présence du professeur pour pouvoir accéder à tout moment et le plus rapidement possible à l'essentiel: l'information. (On a déjà évoqué le besoin de penser la question de la présence du maître, présence corporelle, sensible, dans un environnement hautement technologisé.)

La différence entre le professeur et le maître, qui, à mon avis, annonce la différence conceptuelle entre "learning" et "apprenticeship", est au cœur du dialogue *Ménon* et a fait l'objet du deuxième essai. Socrate essaie par tous les moyens de mettre Ménon en situation d'apprentissage, au cours de laquelle Socrate pourrait lui enseigner —mais pas dans le sens de "didakton", c'est à dire, en donnant des discours— à rechercher/apprendre tout seul, au lieu de fournir des explications que Ménon comprendrait peut-être mais —et c'est là que cela devient dangereux— qu'il pourrait en tout cas répéter, ou utiliser, en général, sans les comprendre et surtout, sans avoir fait l'effort de recherche. Socrate voudrait bien accompagner Ménon, comme le cordonnier accompagne son apprenti, pendant une période

forcément longue, qui lui permette d'enseigner le métier, “en faisant” devant l'apprenti, avec l'apprenti, jusqu'à ce qu'il devienne compétent en l'art de fabriquer des chaussures. Socrate n'est aucunement motivé par des raisons économiques, ce qui semblerait bien indiquer que “bien faire” n'est pas essentiellement une stratégie de vente, mais bien une caractéristique de l'“apprenticeship”, et cela bien avant son institutionnalisation au Moyen-Âge. La situation d'apprentissage du *Ménon* —bien que frustrée—, évoque un apprentissage artisanal: ce qui justifie la compagnie de Socrate c'est qu'il “donne l'exemple”, il indique, par sa présence, par son savoir-faire en action, comment “bien rechercher”. Mais alors, enseigner, dans le sens que préconise Socrate, est quelque chose de réellement difficile, car il ne s'agit pas d'expliquer, ni de réciter une leçon, mais bien, selon le mot de Martin Heidegger, de “faire apprendre”, c'est-à-dire de faire en sorte que l'apprenti arrive —au bout d'un certain temps— à faire de la recherche, ou à faire des souliers, “tout seul”. L'apprentissage a donc une portée éthique: au terme de son apprentissage, l'apprenti n'a pas essentiellement acquis la capacité d'exécuter une technique, il a surtout fini par incarner une manière d'être, un caractère. Avoir un métier, cela veut dire *être* cordonnier, boulanger, médecin, donc être reconnu dans une communauté en tant que tel, comme quelqu'un qui vit comme un cordonnier, boulanger, etc., une réalité bien différente à celle d'aujourd'hui, où on trouve de moins en moins de “gens de métier”, et de plus en plus de travailleurs qui se distinguent par une force de travail polyvalente<sup>470</sup>.

La parallélisme entre l'apprentissage de la philosophie ou de la pensée et l'apprentissage des a des limites: on a hérité de Platon la conception selon laquelle l'éducation ne peut être pleinement accomplie par le seul biais de l'apprentissage des métiers. Pour devenir pleinement humain, on pourrait à la rigueur se passer de l'apprentissage des métiers: bien plus importante est l'éducation intellectuelle, comme s'il était possible de bien fabriquer une paire de chaussures “sans penser”; il est bien plus important de recevoir une éducation morale, comme si la vertu pouvait s'incarner dans l'être par le biais du discours, plutôt que grâce à la répétition d'activités très concrètes et matérielles. La thèse doctorale est parcourue du début à la fin par le soucis, formulée par

---

470 “D’où la confusion définitive, à notre époque, des métiers et vocations, des identités professionnelles et rôles sociaux, qui se retrouvent en mêlée personnifiés par un figurant dont l’arrogance est inversement proportionnelle au caractère provisoire et à l’incertitude de son rôle. L’idée que chacun puisse faire ou être indistinctement n’importe quoi, le soupçon que, non seulement le médecin qui m’examine pourrait être demain un artiste de l’art vidéo, mais encore que le bourreau qui me tue soit en réalité, comme dans *Le procès* de Kafka, un chanteur, ne sont que le reflet de la conscience que tous sont tout simplement en train de se plier à cette flexibilité qui est aujourd’hui la première qualité que le marché exige de chacun. ” (Agamben, D. p.61)

Richard Sennett, de réunir à nouveau “la main et la tête”: à chaque fois que j’essayais de penser l’apprentissage de la philosophie, je me suis demandé si ce que j’essayais de penser ne se retrouvait pas également dans des apprentissages plus matériels, ou encore, si l’apprentissage de la philosophie n’est pas en réalité bien plus matériel qu’on ne le pense.

Le premier essai démarrait précisément d’un texte de Gilles Deleuze à propos de *À la Recherche du temps perdu*, de Marcel Proust, dans lequel il compare de manière explicite l’apprentissage d’un “homme de lettres” avec l’apprentissage de la menuiserie. On retrouve la même comparaison dans le cours de Martin Heidegger *Qu’appelle-t-on penser?* (2005). Pour apprendre à penser, il faut pouvoir sentir les formes dormantes du bois, ou entendre les voix maintenant tues, entrecoupées, ou interrompues de ceux qui ont pensé avant nous. Mais on n’accède pas aux formes dormantes par choix volontaire: ce sont des signes qui nous mènent vers elles, en provoquant la pensée. Penser n’est pas une technique que l’on puisse décider d’employer en temps utile, mais plutôt une aventure déclenchée par une bombe qui fait sauter les sens, qui nous décompose, nous obligeant à quêter de nouvelles manières de parler et d’être. (Si l’apprentissage par les signes commence, non pas du côté de l’intelligence, mais du côté de la sensibilité, se dissout alors le partage du sensible entre ceux qui peuvent et ceux qui ne peuvent pas apprendre, entre les intelligents et les stupides, entre les volontaires et les fainéants, les handicapés et ceux qui sont “capables”: la seule chose qui compte c’est de ressentir le besoin de ce qu’on se met à poursuivre —il faut donc cultiver une certaine *sensibilité*, étant donné que seul le besoin ressentit est nécessaire— ; dans ce sens, l’être est absolument univoque, et c’est pour cela que la philosophie est une forme de vie qui n’est aucunement réservée à une catégorie d’être spéciaux.)

La formule “société de l’apprentissage” n’existait pas à son époque, néanmoins Deleuze la pressentait :

Nous entrons dans des sociétés de contrôle qui se définissent très différemment des sociétés de discipline. Ceux qui veillent à notre bien n'ont ou n'auront plus besoin de milieux d'enfermement. [...] Les sociétés de contrôle ne passeront plus par des milieux d'enfermement. Même l'école. Il faut bien surveiller les thèmes qui naissent, qui se développeront dans quarante ou cinquante ans et qui nous expliquent que l'épatant serait de faire en même temps l'école et la profession. Il sera intéressant de savoir quelle sera l'identité de l'école et de la profession à travers la formation permanente, qui est notre avenir et n'impliquera plus forcément le regroupement d'élèves dans un milieu d'enfermement. Un contrôle n'est pas une discipline. Avec

une autoroute, vous n'enfermez pas les gens mais en faisant des autoroutes, vous multipliez les moyens de contrôle. Je ne dis pas que ce soit cela le but unique de l'autoroute mais des gens peuvent tourner à l'infini et "librement" sans être du tout enfermés tout en étant parfaitement contrôlés. C'est cela notre avenir. ( 2RF, pp. 299-300)

On reconnaît l'autoroute dont parle Deleuze aux formules visionnaires qu'il emploie: c'est bien la société de l'apprentissage, qui nous fait croire que l'on est dans le meilleur des mondes possible, sans même devoir nous enfermer dans des institutions qui nous obligeraient à apprendre. Qui oserait nier qu'apprendre est une bonne chose? *Tout le monde sait* qu'apprendre est une bonne chose, et qu'on y gagnerait tous à entraver le moins possible l'apprentissage: apprentissage pour tous, tout au long de la vie, sans devoir passer par les institutions éducatives, sans devoir perdre du temps avec les professeurs. Le scénario de l'apprentissage des signes, ou par les signes, qu'on a tenté d'esquisser ici, nous force à quitter l'autoroute, car le signe c'est justement ce que les discours dominants et autres conventions sociales ne peuvent assimiler. Le signe, c'est le simulacre, ce qu'on a du mal à penser, et précisément ce qui ne peut qu'être pensé par une pensée libérée de l'image dogmatique selon laquelle penser serait reconnaître, identifier, juger, résumer. Le signe, ce n'est donc pas ce qui nous met sur la voie d'une signification ou d'un sens déjà attribué, mais au contraire ce qui n'a pas de sens en soi, ce qui fait sauter le bon sens en sautant le sens commun: le sens du signe, c'est l'apprenti qui le façonne en se mettant en relation intime avec, c'est la trace que laisse le signe dans son corps, qui marque son caractère. Alors, l'apprentissage c'est finalement ce qui n'arrive que rarement, de temps en temps, quand quelque chose nous a forcé à penser, et non pas un procédé auquel on doit se soumettre par obligation dans le seul but de satisfaire des besoins socialement imposés.

"Penser" est justement un des concepts qu'on a essayé de reformuler tout au long de la thèse doctorale. On peut dire que "penser" est devenu un synonyme d'"apprendre", de la même manière que "mathêton" est pratiquement synonyme de "zeteis" dans le dialogue *Ménon*. Penser est un moyen artisanal de gérer existentiellement un choc sensible: choc sensible, car tout commence par la sensibilité, par une différence qui bouleverse nos schémas, ne nous laisse pas tranquille; artisanal, dans le sens penser n'est pas des chemins les plus faciles à prendre quand on se retrouve à devoir gérer un signe —il serait beaucoup plus facile de l'annuler en prenant le chemin d'une explication prématurée— cependant, c'est le chemin le plus direct, car il nous rapproche de la matière, de l'objet, ce qui prend

forcément du temps; il s'agit d'une gestion existentielle, dans la mesure où elle a des implications directes dans l'existence. Penser est avant tout un exercice d'évaluation au travers duquel tout notre être se retrouve impliqué: c'est parce qu'on pense qu'on cesse de fréquenter certaines personnes qui faisaient partie de notre vie et qu'on se rapproche d'autres personnes qu'on aurait peut-être jamais cru fréquenter —l'éthique spinozienne comme art des rencontres. Alors que le *prêt-à-penser* nous fait répéter machinalement des phrases du genre “je suis comme ça”, penser est une authentique aventure éthique, qui marque profondément la manière d'habiter notre propre existence. Quelqu'un qui prend l'habitude de penser ne saura pas dire “je suis comme ça”, et peut-être même pas “je pense ceci”, vu que la pensée se renouvelle au fur et à mesure des rencontres: le penseur se définira plutôt par sa manière de sentir, par sa sensibilité —“c'est comme ça que je ressens; je suis davantage sensible à telle ou telle autre chose”.

Dans le dernier essai, on a tenté de penser l'apprentissage de la philosophie à partir du cas de Gilles Deleuze. Dans *Différence et Répétition*, Deleuze révèle en quelque sorte les principes de son propre apprentissage de la philosophie, du style qu'il a *essayé*, répété, depuis ses premières œuvres. On a décrit Deleuze comme un apprenti qui se laisse emporter par les signes, qui ne se laisse pas influencer par “ce qu'il faudrait savoir avant de se mettre à penser”, pour qui apprendre à penser et penser sont des opérations équivalentes; un apprenti de la philosophie qui réclame le droit de jouir d'une intimité avec les textes, sans devoir passer par un maître explicateur. Au lieu de se soumettre au canon philosophique, Deleuze préfère s'inspirer des maîtres de son choix, des maîtres qui le 414

deviennent à partir du moment où Deleuze reconnaît dans ses propres manœuvres des gestes qui leur appartiennent. L'apprentissage de la philosophie tel que le pratique Deleuze est artisanal: *Différence et Répétition* est un vrai *chef d'œuvre*, dont la fabrication se fait dans les règles de l'art exposées dans le livre. Deleuze répète les gestes de Spinoza, Nietzsche, Hume, Bergson, en les prolongeant dans d'autres directions, donc en produisant la différence. Il n'y a plus de distinction qui vaille entre faire de la philosophie et faire de l'histoire de la philosophie: l'histoire de la philosophie, faite dans les règles de l'artisanat, *c'est déjà* de la philosophie. Happé par les gestes des penseurs, Deleuze “ne fait que” suivre leur mouvement, il cueille les plus belles flèches et les lance dans de nouvelles directions:

[...] le philosophe artisan-littéraire est *celui qui, s'il parle*, le fait uniquement entre les murs des classes, mais jamais pour dicter ou pour lire, ni pour faire taire ses élèves ou collègues avec des citations érudites, car ce philosophe est convaincu que

la philosophie n'est pas déjà faite et écrite dans quelque livre qu'il faille réciter avec prudence, il est convaincu que la philosophie, il faut la faire. Et il est tellement occupé par ce travail artisanal qu'il manque d'opinion et ne se rend d'ailleurs que rarement au forum. (Pardo, 2014, p. 180)

La philosophie que Deleuze exerce n'est pas une manière de répondre à des questions du genre : "qu'aurait dit Kant s'il avait vécu plus longtemps, s'il avait été plus loing?", ce n'est pas un exercice spéculatif; ce qu'il *fait* c'est importer directement les philosophes dans le présent, en réalisant ainsi l'improbable —aussi improbable que Pierre Ménard écrive *Don Quichotte*. Selon cette manière de faire la philosophie, les mots ne sont pas "que des mots", ils incarnent une nouvelle façon de faire, un caractère qui s'exprime dans de nouvelles possibilités d'existence.

Dans *Différence et Répétition*, Deleuze considère le théâtre comme un nouveau moyen d'expression de la philosophie, vu qu'il produit des mouvements réels, et non représentés, qui se prolongent vers d'autres âmes, dans l'espoir de générer du mouvement en elles. En réfléchissant au concept de "fiction", on a pensé l'apprentissage comme une aventure qui se déchaîne à l'occasion d'une rencontre de mouvements de pensée, susceptibles d'être repris dans d'autres gestes et de prendre part dans la formation d'autres caractères. La racine étymologique de "fiction", mot dérivé de "fictum", est "fingo", qui renvoie au geste de modeler l'argile: l'apprenti-philosophe considère les textes étudiés comme de l'argile sur laquelle il applique ses propres mains —restaurant ainsi la contingence à la pensée, lui rendant sa puissance—, et c'est "en réalité l'ancienne claque du maître, qui est restée gravée, indélébile, dans notre conduite, qui met en mouvement notre main, notre jambe ou notre bouche" (Pardo, 2004, p. 74). Contrairement au "learning", de plus en plus conçu comme une activité égotique et solitaire, sans contexte défini, d'ailleurs toujours un peu "hors-contexte", l'apprentissage tel que nous l'avons essayé ici rend au monde la continuité que la société de l'apprentissage s'acharne à saboter. Cette continuité est manifeste dans les apprentissages artisanaux: des gestes qui se transmettent de génération en génération, soutenus par l'opiniâtreté de vouloir "bien faire", qui arrivent à survivre grâce à la différence, puisqu'un geste repris n'est jamais la copie conforme d'un geste original, mais un doublage qui se répète avec accent, accent qui va se transformant au fur et à mesure des répétitions.

Je m'en aperçois seulement maintenant: ma recherche était, probablement depuis le début, engagée dans la question du temps, ce sujet qui, chaque fois que j'essayais de le

comprendre, inévitablement m'échappait. En posant stupidement la question du début et de la fin de l'apprentissage, j'étais déjà sur la voie du temps, où a fini par s'embrouiller la division entre le début et la fin, implicite dans mes questions. L'apprentissage n'est pas essentiellement une préparation qui commence et s'achève, dont le but serait d'assurer une entrée dans "la vie", ou dans un métier: l'apprentissage c'est ce qui nous submerge dans une élaboration profonde de notre existence, grâce à des gestes anciens qui sont parvenus jusqu'à nous, en nous frappant, et qu'on ne peut que prolonger vers d'autres vies; l'apprentissage c'est ce qui permet de restaurer la contingence à ce que l'on croyait inchangeable —donc mort. L'apprentissage c'est la situation dans laquelle se trouve l'artisan qui revient sans cesse sur la même œuvre. En apprentissage, on intime avec quelque chose qui a attiré notre attention et de cette manière, on lui rend la vie: il y a une composante érotico-poiétique dans l'apprentissage.

L' "enculage" n'est pas simplement une métaphore que Deleuze emploie pour mettre en images sa manière d'apprendre la philosophie: l'apprenti "prend" le maître, et relance ce qu'il a pris, en guise de flèche. Ce qu'il prend, et le verbe "prendre" insiste dans le verbe "apprendre", il ne le garde pas pour soi: ce qui a été pris finit par intégrer l'être de l'apprenti, son caractère, et survit dans les œuvres sous forme de marques d'apprentissage, à présent à disposition d'autres personnes. L' "enculage", comme mode de venue à la présence (*paragignetai*), est le mode érotico-poiétique par excellence: fertiliser ce qui ne donne pourtant pas de signe de fertilité, ce qui était sans vie, éteint —par l'écrasant présent. C'est de l'alchimie à l'état pur: l'alchimie qui transforme le bois en table, mais parce qu'auparavant il y a eu étincelle, puis une écoute attentive des formes endormies, une intimité avec la matière —il faut cependant distinguer cette alchimie de la magie qui gouverne notre monde, où il est possible de faire pousser des tomates dans l'air, une fois la poiesis dissociée de l'élan érotique. ("Séparé de son impuissance, privé de l'expérience de ce qu'il ne peut pas faire, l'homme d'aujourd'hui se croit capable de tout et répète son joyeux "il n'y a pas de problème" et son irresponsable "ça peut se faire", précisément quand, au contraire, il devrait se rendre compte qu'il est livré comme jamais auparavant à des forces et processus sur lesquels il a perdu tout contrôle." (Agamben, D, p. 60) Ce n'est donc pas donc pas de magie dont on parle, le mot d'ordre "tout est possible" ne fait plus effet, mais bien d'une alchimie qui, au bout d'un certain temps —et dans le meilleur des cas, car ici il n'y a pas d'astuce, encore moins de recette— finit par faire des étincelles, ayant été précédée par une expérience d'impuissance, au cours de laquelle l'apprenti est

tombé né a né avec ses propres impossibilités.)

Dans la société de l'apprentissage, il est devenu possible de vivre sans s'y connaître en rien, sans avoir d'intimité avec aucune région du monde, et cela ne fait qu'empirer, car logiquement il est également devenu possible de former des personnes qui à leur tour ont de fortes chances de devenir incompetentes. La proposition conceptuelle d'apprentissage qui s'est esquissée ici soutient une idée de compétence qui diffère fortement de celle qu'encourage la société de l'apprentissage: il ne s'agit pas de collectionner des compétences, mais bien de "devenir compétent en" quelque chose, un domaine, une discipline, ce qui ne pourrait arriver qu'en cas d'intimité avec une région du monde, une intimité inaugurée non pas par l'intelligence, mais par la sensibilité —c'est-à-dire involontairement, érotiquement— et guidée par les gestes d'autres plus expérimentés que l'apprenti, donc non pas plus intelligents ou capables, mais qui jouissent déjà d'une intimité avec la région du monde dans laquelle l'apprenti s'engage. Ici, le rôle du maître est essentiel, dans la mesure où il montre, de par sa vie et son œuvre, un mode de vie, c'est-à-dire un caractère, une manière sensible de gérer l'existence. L'apprentissage n'est pas une démarche plus ou moins courte qui peut se répéter à volonté, mais au contraire une aventure amoureuse qui n'arrive que rarement, qui s'inscrit dans la durée et qui marque le caractère de l'apprenti.

Aujourd'hui, apprendre est devenu synonyme de s'adapter à tout, d'être prêt à n'importe quoi, disponible à tout moment pour faire n'importe quelle chose, donc pour exécuter des actions sur commande, sans s'arrêter au ressenti: en un mot, apprendre c'est avant tout apprendre à ne pas avoir de caractère. Pourtant, on dirait qu'il y a de l'espoir: c'est un fait que l'artisanat revient à la mode, ce qui semble vouloir dire que les gens sont fatigués des modes d'existence vides qu'ils mènent et qu'ils ressentent enfin le besoin de s'y connaître en quelque chose, d'entamer une relation intime avec une région du monde. Cependant, il me semble qu'on doit rester très attentif, donc se méfier, de cette nouvelle mode de l'artisanat.

Dans le cadre de la présente recherche, j'ai suivi un cours de fabrication de patrons de cuir donné par une artisane. Dans un premier temps, elle nous a expliqué ce en quoi consiste un patron: c'est le modèle d'une pièce, en quelque sorte la "mémoire" d'une certaine pièce, auquel l'artisan peut revenir à chaque fois qu'il envisage de fabriquer la même pièce ou une pièce qui lui ressemble; concrètement, dans l'artisanat du cuir, le patron se compose d'un ensemble de cartons qui reproduisent à échelle réelle les différentes



pièces qui composent un objet, par exemple un sac. On les place sur le cuir, puis on coupe dans le cuir en suivant les contours du carton. Chaque patron a sa fiche technique où figure une vue éclatée du sac, donc toutes les pièces dessinées en format réduit sur la même feuille, ainsi que des informations telles que la quantité de pièces dont on a besoin et le numéro de chacune d'elles —il est recommandable de les numéroter pour identifier rapidement les pièces manquantes en cas de perte. Afin de pouvoir construire notre propre patron, la professeur mis à notre disposition deux sacs, d'où on était censé tirer les patrons. Tout d'abord, il s'agissait d'observer un sac et de reconstruire mentalement l'ensemble des pièces; en un deuxième temps, il fallait mesurer les pièces —ce qui est plus difficile que ce qu'il paraît, étant donné que de nombreuses pièces sont cousues de l'intérieur et que dans ces cas-là il faut prendre en compte le bout de cuir qui ne se voit pas— et construire avec toute ces informations une fiche technique comprenant une vue éclatée des pièces; en troisième lieu, il fallait dessiner les pièces sur du carton à échelle réelle; finalement, on devait numéroté chaque pièce, écrire sur chaque carton de quelle pièce il s'agissait et combien de pièces il fallait de chaque pour faire le sac. Ce qui devient réellement intéressant c'est l'attitude, ou le caractère, de la majorité des gens qui étaient inscrits au cours. On était sept, et sur six heures de cours, cinq personnes ne sont pas arrivées au bout de la première tâche. La manipulation du sac dans le but d'en extraire les pièces était ennuyeuse, et la mesure une opération complexe; mais le fait est surtout que la professeur avait dessiné pour elle la vue éclatée des sacs, alors, pourquoi perdre du temps à la refaire? Quelqu'un n'a pas tardé à lui demander si elle pouvait nous prêter son dessin. En principe, la professeur avait dessiné la vue éclatée dans le seul but de vérifier nos exercices plus facilement, certainement pas pour la donner en exemple; six personnes l'ont copiée, c'est-à-dire, qu'elles ont carrément sauté l'étape de fabrication de la fiche technique. (Donc pas de *mathêton*, dans le sens d'un effort d'apprentissage, et pas non plus d'*askêton*, la pratique: tout au mieux, attendre la magie de *didakton*, l'enseignement, à la *Ménon*). Ceux qui se sont passés de la pratique n'ont pas pu se rendre compte que la vue éclatée de la professeur contenait deux erreurs, lesquelles n'indiquaient en aucun cas un manque de maîtrise de sa part: à la limite, ces erreurs étaient logiques, puisqu'elle avait esquissé la vue éclatée en quelques minutes, histoire de se faire une idée, et pas, j'insiste, dans le but de nous la donner comme exemple. Après avoir copié la fiche technique, cinq personnes n'ont pas non plus jugé nécessaire de dessiner les pièces à échelle réelle sur le carton, ç'aurait été une perte de temps supplémentaires: elles se sont dits qu'elles feraient mieux de demander à l'artisanne d'autres fiches techniques pour pouvoir fabriquer leurs patrons à la maison. Il

est évident que ce qui les intéressait n'était pas d'*apprendre à faire* des patrons, mais plutôt d'accumuler de l'information: ils étaient apparemment tous convaincus qu'il n'est pas nécessaire de s'exercer, qu'une fois en possession des fiches techniques, il leur serait très facile de fabriquer les patrons tous seuls. *Grosso modo*, sur toute la durée du cours, cinq personnes sur sept ont passé une heure et demie à écouter l'explication théorique, à peu près une heure à copier des fiches techniques, et le reste du temps, à échanger les facebooks, les mails (pour stocker les nouveaux patrons), à se recommander l'un l'autre des foires artisanales où vendre leur futurs sacs, et à faire de la publicité pour leur propre affaire —car certains d'entre eux vendaient déjà des produits manufacturés par eux-mêmes, en cuir ou autres matériels, sans aucun savoir-faire au niveau de la fabrication des patrons, mais surtout sans la moindre curiosité quant à cet apprentissage, même en ayant payé expressément un cours destiné à ces fins.

Il est surprenant qu'une situation comme celle-ci, qui pourrait facilement évoquer le concept d'"apprenticeship", soit gouvernée par la logique du *learning*, de façon si évidente: le cours était déjà assez court, et demandait donc un maximum de concentration, de présence de notre part, et pourtant la majorité des participants étaient "de passage", obnubilés par l'objectif très clair d'"optimiser" leur *learning* —au lieu d'"être en apprentissage". Et on ne peut même pas dire que la présence de la professeur fait l'apprentissage, car en réalité sa présence est tout-à-fait secondaire: sa seule fonction —sans doute malgré elle— fut transmettre des informations, pouvant d'ailleurs s'obtenir facilement sur internet. Elle était pourtant là pour autre chose, parce qu'elle incarne une manière de "bien faire" quelque chose, mais qu'on n'a en général pas su voir, ni apprécier.

Il me semble que les dénommées "nouvelles technologies" favorisent la décadence de l'élan artisan, et pas forcément dans le sens où "plus de technologie, moins d'artisanat": je ne mets pas en doute les informaticiens, ingénieurs et en général toutes les personnes amenées à manipuler fréquemment des machines qui font effectivement leur métier de façon artisanale. Il me semble que le problème se pose lorsqu'on confie à la technologie tout ce qu'on pourrait faire sans elle, au point de ne plus savoir "bien faire" certaines choses sans machinerie, et peut-être davantage quand on cesse de faire ce que nous seuls savons faire. En gros, ce qui me paraît problématique c'est le rôle de la technologie dans le cas particulier de l'apprentissage. Prenons le cas de l'apprentissage de la philosophie: les nouvelles générations ne connaîtront sûrement plus la recherche patiente, artisanne, de textes rares, elles n'auront plus à attendre pour se procurer un livre, vu qu'elles pourront

accéder à des résumés qui leur épargneront de passer par l'expérience de la lecture. Grâce à la technologie, il nous semble qu'on saisit mieux les choses, notamment plus rapidement et plus facilement, mais on perd également en expérience: dans un sens, parce qu'on s'efforce moins, et l'effort fait inévitablement partie de l'apprentissage qu'on a essayé ici (tout comme il fait partie de "mathêton", tel qu'on l'a étudié dans le dialogue *Ménon*), et dans un autre sens, parce qu'il y a des choses dont la technologie ne peut nous rapprocher, auxquelles on ne peut accéder que par le biais d'une expérience plus directe. Un scanner peut immédiatement dire de quel type de bois il s'agit, et un outil de reconnaissance pareil est certainement utile dans certains cas, mais c'est pourtant l'expérience intime avec le bois, non intervenue par l'instrument, qui fait le menuisier. On pourrait se demander ce que devient la sensibilité et les possibilités d'intimité à une époque où les technologies prennent une place si importante dans nos vies.

Le problème n'est pas la technologie en soi: le livre est une technologie, qui n'a pas empêché Deleuze (bien au contraire) de sentir comment les gestes provenant de ses maîtres animaient les lignes qu'il lisait. Et pourtant Deleuze lui-même dit que la philosophie a commencé à faire partie de sa vie à travers la voix, la vive voix, de Pierre Halbwachs; Deleuze aurait-il pu être le Deleuze qu'on connaît s'il n'avait pas rencontré un acteur de concepts tel qu'Halbwachs, qui le fasse tomber amoureux de la philosophie? Serait-il devenu philosophe en lisant tout seul, en silence, un texte de philosophie, sans la présence de quelqu'un qui joue le texte, lui montrant directement comment faire de la philosophie? Je me demande si la philosophie arrivera un jour à ne plus consister en un échange corps à corps, et si, à ce moment-là, on pourra encore parler de philosophie, et sous quelles conditions. Il faudrait étudier quelles technologies et sous quelles conditions permettent-elles d'apprécier le style, c'est-à-dire, la façon singulière d'habiter le monde au travers d'une relation artisanale avec les choses qui forment partie d'une vie. J'ai l'impression que certaines technologies étouffent les singulières façons de faire, ou tout au moins les font passer inaperçues —particulièrement les technologies destinées à, ou utilisées dans le but de gagner du temps; dans l'apprentissage tel qu'on l'a essayé ici, on ne gagne pas du temps, on le perd<sup>471</sup>.

---

471 Je ne rejète pas en bloc les "nouvelles technologies" —il serait absurde, et même idiot, du point de vue de la réflexion philosophique, de nier quelque chose qui fait absolument partie de notre vie. Il faudrait étudier en quoi consiste une technologie, qu'est-ce qu'on appelle "nouvelle technologie", et quelles nouvelles perspectives d'éducation offrent-elles (Vlieghe, 2015). Dans un sens large, que Vlieghe soutient, la "technologie" ne renverrait pas seulement aux instruments qu'on utilise, mais également à des pratiques incarnées, corporelles: si c'est le cas, il est évident que la continuation du présent travail de recherche doit réfléchir aux technologies de l'apprentissage. Ce dont j'ai l'impression, c'est que certaines technologies n'encouragent pas l'apprentissage, dans le sens d'une transfusion de "style" de maître à

Cette réflexion au sujet des nouvelles technologies naît d’une inquiétude plus large qui m’a tourmentée tout au long du doctorat, à propos de la méthode de la thèse doctorale. Par exemple, je me suis demandé à maintes reprises à aurait pu ressembler ma recherche si je n’avais pas utilisé de traitement de texte: en un sens, ce programme informatique m’a permis de jouer avec les paragraphes, de les déplacer, les couper, les mélanger; mais d’un autre côté, j’ai l’impression d’avoir été plus distraite, moins présente dans mes pensées: avec le traitement de texte, on peut écrire des bouts de réflexions, ou “laisser en blanc”, remettre l’écriture à plus tard, produire une réserve de citations... à tel point que je finissais par avoir des dizaines de collections de fragments que je n’étais pas capable de réunir en un seul fil. Je me suis également demandé comment aurait tourné ma recherche si je n’avais pu accéder qu’à la bibliothèque de mon université, ou à celles des universités étrangères dans lesquelles j’ai passé quelques mois. D’ailleurs, il fut un temps où il était encore très fréquent que les chercheurs en lettres ou sciences humaines choisissent une destination en fonction d’un archive, d’une bibliothèque en particulier: à présent, la digitalisation des fonds de bibliothèques a rendu cet raison obsolète —par contre, il est possible que ce soit justement cela qui m’a permis de choisir mes destinations en fonction d’une autre raison, à savoir, dans mon cas, le *style*: c’est bien le style de deux philosophes de l’éducation, c’est-à-dire leur manière de se rendre présents dans la discipline, qui m’a emmenée à Louvain et à Montclair.

C’est curieux: mes tous premiers “textes de thèse” tournaient tous autour de la méthode; pendant trois ans, j’ai tenu un “journal de thèse”, dans lequel j’écrivais mes peines et joies liés à la recherche, des réflexions ponctuelles à propos de la méthode —je n’ai pas lu ce journal—; un des chapitres les plus importants de la thèse doctorale allait justement porter sur la méthode. À présent, cela n’a plus aucun sens, je ne saurais même pas dire pourquoi; cependant, j’aimerais finir sur quelques réflexions à propos de “ma méthode”, en guise de *métodographie*, non pas de *métodologie*, donc des réflexions qui ne s’écrivent qu’après-coup —“Selon cette étymologie que j’imagine, que j’invente donc pour les besoins de ma cause, la méthode ne serait pas le chemin (comme on le dit parfois), mais l’effort vers ce chemin figuré.” (Clément, 2005, p.34)

Si je compare ma “méthode” avec celle du chercheur idéal, il est évident que je n’ai

---

apprenti, étant donné qu’elles sont de plus en plus nombreuses à susciter un usage autonome et auto-didacte —on peut imaginer le jour où des nouveaux-nés viendront au monde avec des dispositifs technologiques qui leur apprendront des fonctions humaines de base sans devoir passer par les adultes pour grandir—, et cultiver la paresse au lieu d’insuffler du courage, alors que l’apprentissage, tel qu’on l’a essayé ici, est une véritable épreuve, une expérience qui nous pousse au-delà de nos propres limites.

pas lu assez de textes —par exemple, je n’ai pas lu “tout Deleuze”, pourtant devenu en quelque sorte l’auteur principal de ma thèse doctorale. Déjà, je suis “lente” à la lecture, de plus il faut toujours besoin que je lise plusieurs fois le même texte; je me suis inquiétée de cette lenteur, mais j’ai fini par comprendre que c’était peut-être le seul moyen que j’avais d’écouter les “formes endormies” qui insistent dans les textes, dans ces textes-là, qui ont été façonnés de manière artisanale. (Lire “en coup de vent” me semblait un “manque de respect” envers un texte qui avait mis, dans un sens, des années à s’écrire, probablement parce que son auteur essayait de faire que ses mots soient “bien plus que des mots”). J’avoue que je n’ai pas réussi à “bien lire” un texte sans avoir faim, avec le ventre plein. On peut voir en cet aveu un manque d’engagement avec la recherche, un signe de fainéantise, cependant il n’y a que quand je me suis sentie affamée que j’ai vraiment pu profiter des textes, car j’étais plus attentive, plus désireuse d’accueillir les signes, et prête à les poursuivre. Je n’ai probablement pas fait suffisamment usage de la littérature secondaire: quand c’était le cas, c’est parce qu’elle ne m’a pas empêché de faire mon propre apprentissage, mais au contraire dans la mesure où elle m’a poussé à le faire —mais alors, il se trouve que cette littérature-là n’était en aucun cas secondaire: “[La littérature] secondaire est notre narcotique. À l’instar des somnambules, le murmure sédatif du journalisme, de la théorie, nous protège de l’éclat impérieux et souvent violent de la simple présence.” (Steiner, 1991, p.67)

Quand à Deleuze, au moment où je l’ai choisi —ou devrais-je dire: “où il m’a choisie”— j’ignorais qu’il “était à la mode”. À la fin de mes études de philosophie, je suis tombée sur *Logique du sens*, que j’ai lu sans comprendre, et relu plusieurs fois: c’était la première fois que je me sentais happée par une œuvre que je ne “comprenais pas”. J’étais fascinée par son architecture en séries, qui se reprennent les unes les autres, par les différentes intensités de la langue, et peut-être surtout par le sujet: le langage, un thème pour lequel je ressens —encore aujourd’hui— un profond engouement. Je me suis souvenue que mes camarades me demandaient ce que je pouvais bien trouver à ce livre trop dense, et je leur répondais avec un enthousiasme un peu stupide que c’était “comme une spirale”; ce que j’entendais par là c’est une écriture qui commence très fort, à laquelle on ne comprend pas grand chose, mais dans laquelle on pénètre par spirale, comme si certains passages ouvraient des portes qui menaient à d’autres endroits de l’œuvre, apparemment très lointains, mais en réalité très proches. (Des années plus tarde, je retrouve cette “spirale”, que j’avais complètement oubliée, aussi bien dans la danse que dans *Différence et*

*Répétition*.) Jusqu'à ce moment, je n'avais encore jamais lu Deleuze, je n'en avais même pas entendu parler tout au long de mes études. Au début de mon doctorat à la faculté d'éducation, mon futur directeur de thèse, ne me connaissant pourtant pas et avec qui je n'avais pas parlé de Deleuze, vague souvenir de dernière année de faculté, me recommande la lecture de *Proust et les signes*.

Quand je me suis enfin rendue compte que Deleuze était un auteur "à la mode", il était trop tard, il faisait déjà un peu partie de moi; mais je prenais des dangers à vouloir quand même étudier son œuvre —des dangers d'autant plus graves dans le contexte d'une discipline comme la pédagogie, obnubilée par la question de "l'application pratique". Élie During décrit de manière très explicite de quels dangers je veux parler:

Dès que l'on se réclame d'un philosophe pour penser sur lui ou à partir de lui, le risque est double en effet: il faut éviter à la fois la paraphrase et l'illustration, le calque et l'application. [...] On dit: vous voyez comme ça s'applique bien au cinéma, à la musique, voyez comme cela marche bien. On n'a pourtant fait que généraliser un procédé en l'appliquant à de nouveaux objets; on n'a fait qu'illustrer un concept repris "tout fait". [...] On invoque, au moment voulu, tel concept deleuzien comme un mantra, telle formule comme un mot d'ordre. On essaime les citations, sur un mode mi-scolastique, mi-dadaïste [...]. On se réclame enfin de telle déclaration du Maître, par exemple celle qui identifie la théorie à "une boîte à outils", pour se justifier d'une infidélité supposée. Mais ce sont là des signes de reconnaissance, ou des précautions rhétoriques, car on ne retrouve rien d'autre, au terme de ces opérations, que ce qu'on a mis au départ. (During, 1999, pp. 297-298)

Certes, il ne me revient pas d'évaluer le travail que j'ai effectué à partir de certaines œuvres de Deleuze. Je ne crois pas avoir dit quoique ce soit d'extraordinaire: l'originalité me semble d'ailleurs quelque chose de très difficile à atteindre —bien que, selon le mot de George Steiner, "L'originalité est l'antithèse de la nouveauté." (1991, 42); si la nouveauté d'un texte se mesure à l'usage de nouveaux mots, cela ne veut pas forcément dire qu'il soit original, alors que, parfois, "de très petits déplacements dans le langage expriment des bouleversements et des renversements dans le concept." (Deleuze, DR, p.384). Par contre, ce que je peux dire c'est que certains textes, et tout particulièrement certains textes de Deleuze, ont eu de l'effet sur moi, j'irais jusqu'à dire qu'ils ont marqué ma manière de faire de la philosophie —mon caractère. La philosophie est réellement devenue, dans l'usage que j'essaie d'en faire, une manière d'évaluer l'existence, d'habiter le monde en le *sentant* avant de le juger, et en même temps une façon "naturelle" de connecter des domaines que l'on tient d'habitude comme séparés, tels que la vie académique et la danse, ou la recherche

intellectuelle et l'apprentissage de l'artisanat du cuir. Tout au long du doctoral, j'ai senti naître en moi de nouvelles habitudes, de nouvelles manières de ressentir; j'ai senti ma tête rapetisser et mon corps se dilater, s'ouvrir: il m'est impossible de décrire la joie de cette apprentissage.

Avec Deleuze, il m'est arrivé que, "étant donné que pour affronter le travail de Deleuze, il est nécessaire d'approfondir Bergson, Nietzsche, Spinoza et les stoïques... j'ai dû me convertir, moi aussi, tout en étant guidé par lui, en apprenti de la philosophie. Et cela a été une expérience merveilleuse" (Hardt, 2004, p.13) Lire Deleuze ce n'était pas seulement "lire Deleuze", mais tout-à-coup "avoir faim" de penseurs comme Henri Bergson ou Baruch Spinoza, pour lesquels j'éprouve une fascination réelle et un profond désir de continuer à les lire. Je dois une dernière chose à Deleuze: mon histoire d'amour avec son *Différence et Répétition*. Dans son livre *Cynismes*, Michel Onfray dédie de très belles pages à son vieux maître de philosophie antique:

Son vieux volume bilingue de chez Budé était constellé de remarques de toutes les couleurs : noir, rouge, violet ou bleu. L'intimité entre les pages et le vieux professeur révélait les heures de méditation, de traduction. En même temps, je découvrais combien pouvait être précieuse la relation d'un être à un livre, d'un homme ou d'une pensée, avec un texte qui n'était pas la Bible ou un quelconque bréviaire. La couverture de son texte était décollée et nombres de pages de ce papier jaune et doux au toucher s'éparpillaient sous les doigts, le brochage ayant lâché depuis longtemps. (1990, p.14)

En lisant ces lignes il m'a semblé qu'elles évoquaient mon livre de couverture cartonnée couleur moutarde, parsemé de dizaines de post-its fluorescents, cent fois souligné, les marges saturées d'encre. Je ne l'ai jamais mis dans ma valise quand je voyageais en avion, de peur de le perdre; par contre, je l'ai pris dans mon sac à main à maintes reprises, même si je savais que je n'allais pas sûrement pas le lire, tout cela pour le plaisir de l'avoir avec moi, de pouvoir l'ouvrir là où mes doigts décideraient de s'arrêter, et de lire quelques pages au hasard. Depuis le début, ce livre m'a semblé très difficile, pourtant pas inaccessible, mais je sentais que je devais me débrouiller pour y accéder, inventer de nouvelles manières, des procédés qui m'étaient inconnus... et que, sans que je m'en rende compte, Deleuze lui-même m'apprenait en long et en large de son texte. J'ai aimé ce livre avant de comprendre ce qu'il disait —comment est-ce possible?

J'aurais encore beaucoup de choses à dire à propos de l'écriture. J'ai eu

personnellement énormément de mal à écrire, probablement en grande partie à cause du pouvoir qu'exerce sur moi une certaine image dogmatique de l'écriture. On dirait qu'on ne peut se mettre à écrire qu'en ayant des idées claires et distinctes, alors qu'en réalité, "L'essai devient vrai dans son avancée, qui le pousse au-delà de lui-même, et non pas dans l'obsession du chercheur de trésor à la chasse de fondements." (Adorno, 1962, p.24) L'exactitude et la profondeur m'ont obsédée pendant très longtemps, mais j'ai fini par me rendre compte qu'une écriture de recherche ne parle pas essentiellement d'un texte ou d'un auteur, mais plutôt de la relation qui se tisse entre le texte et le lecteur (entre la matière et l'apprenti), des traces dont le lecteur s'aperçoit que le texte a laissé en lui. C'est pour cette raison qu'on peut relire un "bon" texte cent fois, et que chaque relecture peut potentiellement devenir une expérience —on a vu comment Deleuze revient sans cesse sur les mêmes textes. Écrire est difficile, probablement dû au fait que, dans le cas d'une vraie rencontre, ce qui se passe entre un texte et un lecteur ne se laisse pas facilement dire, et pourtant quelque chose nous pousse à traduire cette expérience, à trouver des mots pour l'exprimer:

À celui qui les retranscrit, à la musicienne qui les chante, à la comédienne qui les articule, au lecteur qui les suit sans les voir et s'absorbe dans leur signification, les mots paraissent moins intelligibles qu'à celui qui les écrit. Pour les écrire, il les cherche. Comme ce couteau suspendu dans un bloc de glace qui le fuit, celui qui écrit est un homme au regard arrêté, au corps figé, les mains tendues en suppliant vers les mots qui le fuient. Tous les noms se tiennent sur le bout de la langue. (Quignard, 1995, pp. 12-13)

Je me suis retrouvée bloquée d'innombrables fois, à me lamenter parce que je n'arrivais soit-disant pas à écrire. Il me semble aujourd'hui qu'on ne peut qu'*essayer*: écrire, même si on sait que les premiers mots ne sont jamais ceux qu'on espérait, même peut-être si ces mots-là qu'on attend si fort ne viendront jamais... afin de pouvoir continuer à penser. Écrire, pas tant comme un moyen de dire ce qui est clair dans la pensée, mais plutôt comme un moyen de se défaire des idées, de lâcher du poids, pour pouvoir continuer à penser. Si l'écriture est une manière de maintenir la pensée en vie, de continuer à penser, il ne peut y avoir de recette d'écriture universelle, une technique qui puisse s'apprendre dans des manuels d'écriture pour thèses doctorales: j'ai l'impression que, dans le cas de l'apprentissage de la philosophie, chaque apprenti ne peut qu'*essayer d'aborder*<sup>472</sup> les

---

472 "En este caso, lo que nos proponemos es abordar el concepto de posible. Abordarlo no significa recapitular una vez más su historia ni tipificar todo lo que los filósofos han dicho y escrito sobre él.



concepts.

On peut attendre différentes choses d'une thèse doctorales —selon le point de vue de celui qui parle; ce qu'elle signifie pour moi, qui l'a vécue en première personne, en ce moment, à l'instant où j'écris cet épilogue, n'est qu'une première impression nébuleuse, affectée des sentiments étranges qui émergent dans une période aussi particulière qu'une "fin de thèse". La thèse doctorale est un rite de passage: elle marque la transition d'étudiant à professeur dans l'univers académique. (Maintenant que cette grande traversée touche à sa fin, je comprends à quel point les deux figures d'apprenti et de maître se mélangent dans la figure du chercheur, retrouvent en celle-ci leur intimité.) Il revient à d'autres de déclarer si ce passage a vraiment eu lieu, et d'évaluer de quelle manière il s'est effectué. Ne pas être à la hauteur de ce que l'Académie attend d'une thèse doctorale m'inquiète, mais d'un autre côté, je *sais* que la mienne m'a emmenée ailleurs, qu'elle ne m'a pas laissée indifférente. Je ne saisis pas encore tout-à-fait les conséquences de cette aventure, je sais seulement que son effet le plus immédiat est la joie. Peut-être est-ce cela dont Spinoza parlait quand il écrivait la joie de l'être: la joie de la puissance, de l'être qui se sent vivant, aiguillonné par des rencontres qui le poussent au-delà de ses propres limites.

---

Tampoco se trata de entablar una discusión comparativa entre autores y posiciones. Lo que nos proponemos es llegar a entender cómo funciona este concepto y en relación a qué problemas, para precisamente poder establecer cómo funciona en el corazón del problema que nos asalta." (Garcés, 2002, p.17)





# Referencias

## Bibliografía

- Abramson, J. (2004). Hildesheimer's art of literary mystification. En P. Knight and J. Long (Eds.), *Fake and Forgeries, Conmen and Counterfeits* (pp.75-89). Amersham, UK: Cambridge Scholars Press.
- Acone, G. (1992). La filosofía de la educación hoy. En D. Sacristán Gómez (Ed.), *La Filosofía de la Educación en Europa* (pp. 181- 196). Madrid: Dykinson.
- Adorno, T. (1962). El ensayo como forma (pp. 11-36). *Notas de literatura* (M. Sacristán, trad.). Barcelona: Ariel.
- Agamben, G.** (1989). Compte-rendu critique de Fictions philosophiques et Science Fiction, de Guy Lardreau. *Annuaire philosophie (1988-1989)* (pp. 185-197). Paris: Seuil/L'Ordre Philosophique.
- Agamben, G. (2001). For a philosophy of Infancy (E. Polizoes, Trad.). *Public*, 21, 120-122. Recuperado de: <http://public.journals.yorku.ca/index.php/public/article/view/29996/27571>
- Agamben, G. (2003). *The Open. Man and animal* (K. Attell, Trad.). Stanford: Stanford University Press.
- Agamben, G. (2005a). *Lo abierto. El hombre y el animal*. (A. Gimeno Cuspinera, Trad.) Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2005b). *El hombre sin contenido* (E. Margareto Kohrmann, Trad.). Barcelona: áltera.
- Agamben, G. (2005c). Bartleby o de la contingencia (J. L. Pardo, Trad.). *Preferiría no hacerlo*. Valencia: Pre-textos.
- Agamben, G. (2006). *Estancias. La palabra y el fantasma en la cultura occidental* (T. Segovia, Trad.). Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2008). *La potencia del pensamiento* (F. Costa y E. Castro, Trad.). Anagrama: Barcelona.
- Agamben, G. (2010). *Signatura rerum. Sobre el método* (F. Costa y M. Ruvituso, Trad.).

Anagrama: Barcelona.

Agamben, G. (2011). *Desnudez* (M. Ruvituso y M. T. D'Meza, Trad.). Barcelona: Anagrama.

Agamben, G. (2011, 19 de agosto). The archeology of commandment [Clase impartida en la European Graduate School]. Recuperado en: <http://www.egs.edu/faculty/giorgio-agamben/videos/the-archaeology-of-commandment/>.

Agamben, G. (2014). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* (M. Rueff, Trad.) Paris: Rivages Poche.

Aleu, M. (2009). La transmisión. El valor político del verbo “dar” en educación. *Revista Espacios. Facultad de Filosofía y Letras, UBA*, (40), 75-81. Recuperado de: <https://pedagogiaydidacticaunsa.files.wordpress.com/2013/06/aleu-transmision.pdf>

Alonso, M. (1986). *Diccionario medieval español : desde las Glosas Emilianenses y Silenses (s. X) hasta el siglo XV*. Salamanca: Universidad Pontificia.

Altarejos Masota, F. (2005). Antonio Millán-Puelles, filósofo de la educación. *Estudios sobre educación*, 9, 9-30.

Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-234) Madrid: Morata.

Anders, G. (2002). *L'obsolescence de l'homme. Sur l'âme à l'époque de la deuxième révolution industrielle* (1ª ed. 1956, C. David trad.). Paris: L'Encyclopédie des Nuisances / Ivrea.

Angulo Rasco, J. F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 176-205) Madrid: Morata.

Antonioli, M. (1999). *Deleuze et l'histoire de la philosophie*. Paris: Kimé.

Arendt, H. (2001). *El concepto de amor en San Agustín* (A. Serrano de Haro, Trad.) Madrid: Encuentro Ediciones.

Arendt, H. (2001). *La condición humana* (R. Gil Novales, trad.). Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu* (F. Birulés y C. Corral, Trad.). Barcelona: Paidós.

Argullol, R. (2008, 3 de mayo). Platón 'low cost'. *Diario El País*. Recuperado de: [http://elpais.com/diario/2008/05/03/catalunya/1209776839\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2008/05/03/catalunya/1209776839_850215.html)

Aristóteles. (1998) *La Metafísica* (2ª ed. revisada, 1ª ed. 1970, edición trilingüe, V. García Yebra, trad.). Madrid: Gredos.

- Aristóteles. (2000). *Poética* (1ª ed. 1946, J. D. García Bacca, Trad.). Méjico, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de Méjico.
- Aubenque, P. (2013). *Le problème de l'être chez Aristote* (Originalmente publicado en 1962) . Paris: P. U.F.
- Aznar, P.; Gargallo, B.; Garfella, P.; Cánovas, P. (2010). *La educación en el pensamiento y en la acción. Teoría y praxis*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Bárcena, F. (1990). Los límites de la filosofía de la educación como saber práctico. En *Filosofía de la educación hoy: entorno filosófico y contexto pedagógico* (Vol. 2, pps. 246-251). Madrid: U.N.E.D.
- Bárcena, F. (1991). Teoría de la educación y conocimiento práctico: sobre la racionalidad práctica de la acción educativa. *Revista complutense de educación*, 2, (2), 221-244.
- Bárcena, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Madrid: Editorial Complutense.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F.; Gil, F. (1992). La Filosofía de la Educación en el Reino Unido. En D. Sacristán Gómez (Ed.), *La Filosofía de la Educación en Europa* (pp. 229-246). Madrid: Dykinson.
- Bárcena, F. y Mèlich, J-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (nueva edición revisada y aumentada). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Barth, J. (1984). *The Friday Book: Essays and Other Non-Fiction*. London: The John Hopkins University Press.
- Barthes, F. (2005). *La preparación de la novela. Notas de cursos y seminarios en el Collège de France, 1978-79 y 1979-80* (P. Willson, trad.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Becker, G. S. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (2d ed. ). New York: Columbia University Press for NBER
- Bergson, H. (2011). *Le possible et le réel*. Paris: P.U.F./Quadrige.
- Bergson, H. (2013). *La pensée et le mouvant* (1ª ed. 1938). Paris: P.U.F./Quadrige.
- Biesta, G. (2006a). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, Co.: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2006b). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5 (2,3), 169-180.

- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 33-46.
- Blais, M-C., Gauchet, M., y Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris: Hachette.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., Standish, P. (Eds.) (2003). *The Blackwell Guide to Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell
- Blanquez, A. (2012). *Diccionario latino-español*. Madrid: Gredos.
- Boileau, É. (1879). *Les métiers et corporations de la ville de Paris : XIIIe siècle. Le livre des métiers d'Étienne Boileau*. R. de Lespinasse y F. Bonnardot (Eds.) Paris: Imprimerie Nationale. Recuperado de: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k110190t/f1.image>
- Borges, J. L. (2011) *Ficciones*. Barcelona: Debolsillo.
- Bosque, I. (Dir.) (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo : las palabras en su contexto*. Madrid: Ediciones S.M.
- Bouaniche, A. (2007). *Gilles Deleuze, une introduction*. Paris: Pocket.
- Bourgeat, S. (2010). Le compte rendu, une grammaire du discours de la thèse d'état de géographie (1960-1984) . *Annales de géographie*, 5 (675), 443-465. DOI 10.3917/ag.675.0443 Recuperado de: <http://www.cairn.info/revue-Annales-de-geographie-2010-5-page-443.htm>
- Boutin, F. (1999). "Différence et répétition". Œuvre de simulacre. *Protée*, 27 (3), 119-124.
- Briales, A. (2015). *El tiempo superfluo: una sociología crítica del desempleo en España (2007-13)* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid
- Buechler, H. (1989). Apprenticeship and Transmission of Knowledge in La Paz, Bolivia. En M. Coy (Ed.) *Apprenticeship. From theory to method and back again* (pp.31-50). Albany: State University of New York Press.
- Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Camus, A. (2006). L'impromptu des philosophes. En *Œuvres complètes* (Vol. II, pp. 769-791). Paris: Gallimard.
- Carabaña, J. (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63 (1), 15-31.
- Carr, N. (2011) *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: W. W.

- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación*. Barcelona: Graó.
- Carr, W. (2004). Philosophy and education. *Journal of Philosophy of Education*, 38 (1), 55-73.
- Carroll, L. (1994). *Alice's adventures in Wonderland*. London: Penguin.
- Carroll, L. (1872). *Through the Looking-Glass, and What Alice Found There*. London: Mac Millan & Co. Recuperado de: [http://www.gasl.org/refbib/Carroll\\_\\_Alice\\_1st.pdf](http://www.gasl.org/refbib/Carroll__Alice_1st.pdf)
- Chantraine, P. (2009). *Dictionnaire étymologique de la langue grecque: histoire des mots*. Paris : Klincksieck
- Charbonnier, S. (2009). *Deleuze Pédagogue. La fonction transcendente de l'apprentissage et du problème*. Paris: L'Harmattan.
- Charbonnier, S. (2013, Junio) *Compétence et éducation: d'une condition l'autre*. Ponencia presentada en la jornada de estudio de la Société Francophone de la Philosophie de l'Éducation "La compétence en éducation. Formation et enjeux". Recuperado de: <http://www.sofphied.fr/charbonnier1.pdf>
- Churchland, P. S. (2002). *Brain-Wise. Studies in Neurophilosophy*. Cambridge MA: MIT
- Claparède, E. (1916) *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. (6è éd.) Genève: Librarire Kundig. Recuperado de: <https://archive.org/stream/psychologedele00clap#page/n7/mode/2up>
- Clément, B. (2005). *Le récit de la méthode*. Paris: Seuil.
- Clemente de Alejandría. (1988). *El pedagogo* (J. Sariol Díaz). Madrid, Gredos.
- Cobb, P. (2007). Putting philosophy to work. Coping with Multiple Theoretical Perspectives. En F. K. Lester, Jr (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 3-38). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1993). *Crecimiento, Competitividad, Empleo. Libro blanco*. Luxembourg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de: [http://biblioteca.cunef.edu/gestion/catalogo/doc\\_num.php?explnum\\_id=449](http://biblioteca.cunef.edu/gestion/catalogo/doc_num.php?explnum_id=449)
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva*. Luxembourg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje*



*permanente*. Luxembourg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de: <http://www.oei.es/eduytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>

Comisión Europea. (2005). Carta Europea del Investigador. Código de Conducta para la contratación de Investigadores. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de: [http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/brochure\\_rights/eur\\_21620\\_es-en.pdf](http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/brochure_rights/eur_21620_es-en.pdf)

Compagnon, A. (Ed.) (2009). *Proust, la mémoire et la littérature*. Paris : Odile Jacob.

Compayré, G. (1885-1902). Pédagogie. En *La grande encyclopédie : inventaire raisonné des sciences, des lettres et des arts*. (Vol. 28, pp. 211-220). Paris: Société anonyme de "La Grande encyclopédie"

Consejo Europeo. (2000). Consejo Europeo extraordinario de Lisboa: hacia la Europa de la innovación y el conocimiento. Conclusiones de la presidencia. Recuperado de: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)

Coy, M. W. (1989a). Introduction. En M. Coy (Ed.), *Apprenticeship: From theory to method and back again* (pp. 1-12). Albany: State University of New York Press.

Coy, M. W. (1989b). Being what we pretend to be: the usefulness of apprenticeship as a field method. En M. Coy (Ed.), *Apprenticeship: From theory to method and back again* (pp. 115-136). Albany: State University of New York Press.

D'Hoest, F. (2011). Cómo hacer palabras sin cosas. Resonancias de Rancière en *Canino*, y viceversa. En M. Simons, J. Masschelein y J. Larrosa (Eds), *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia* (pp. 233-252). Buenos Aires: Miño y Dávila.

D'Hoest, F y Lewis, T. (2015). Exhausting the fatigue university: in search of a biopolitics of research. *Ethics and Education*, 10 (1), 49-60.

Dantu, G. (1907). *L'éducation d'après Platon*. Paris: F. Alcan.

Dardenne, L. (2008). *Au dos de nos images (1991-2005)*. Paris: Seuil.

Dearden, R.F. (2010). Education as a process of growth. En R.F. Dearden, P.H. Hirst y R.S.Peters (Eds), *Education and the development of reason* (1ª ed., 1972) (pp. 48-62). New York: Routledge.

Dearden, R. F. (1982). Las necesidades en educación. En R.F. Dearden, P.H. Hirst y R. S. Peters (Eds.) *Educación y desarrollo de la razón: formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.

Decoster, P.J. y Vansieleghem, N. (sin fecha). What does it mean to be a human researcher? Deleuze's Character of the Forger in the Film *L'humanité*. [Texto publicado en el blog de Photogenie.be]. Recuperado de:

[http://www.photogenie.be/photogenie\\_blog/article/h-what-does-it-mean-be-human-researcher](http://www.photogenie.be/photogenie_blog/article/h-what-does-it-mean-be-human-researcher)

**Deleuze, G.** (1953). *Empirisme et subjectivité*. Paris: P.U.F.

Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Paris: Éditions de Minuit.

Deleuze, G. (1983, 11 de enero). Cinéma cours 28 [Transcripción de una clase]. Recuperado de: [http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/article.php3?id\\_article=194](http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/article.php3?id_article=194)

Deleuze, G. (1987). (1ª ed. 1967) *La philosophie critique de Kant: doctrine des facultés*. Paris: P.U.F.

Deleuze, G. (1992). L'épuisé. En S. Beckett (autor), *Quad* (pp. 57-106). Paris: Éditions de Minuit.

Deleuze, G. (1993). *Critique et clinique*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition* (P. Patton, Trad.). London: The Athlone Press.

Deleuze, G. (2003). *Deux Régimes de Fous. Textes et entretiens 1975-1995* (Lapoujade, D. (Ed.)) Paris: Éditions de Minuit.

Deleuze, G. (1990/2003). *Pourparlers*. Paris: les Éditions de Minuit.

Deleuze, G. (2000). *Proust & Signs* (R. Howard, Trad.). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Deleuze, G. (2010). *Nietzsche et la philosophie*. (4ª ed., 1ª ed. 1962). Paris: P.U.F. "Quadrige".

Deleuze, G. (2010). *Proust et les signes* (4ª ed., 1ª ed. 1964). Paris: P.U.F. "Quadrige".

Deleuze, G. (2011). *Différence et répétition* (12ª ed., 1ª ed. 1968). Paris: P.U.F.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?* Minuit: Paris.

Deligny, F. (2007). *Œuvres*. Paris: L'Arachnéen.

Deligny, F. (2008). *L'Arachnéen et autres textes*. Paris: L'Arachnéen.

Deligny, F. (2009). *Permettre, Trazar, Ver: Fernand Deligny*. Barcelona: MACBA.

Derrida, J. y Roudinesco, E. (2009). *Y mañana, qué...* México: FCE.

Descartes, R. (1966). *Discours de la méthode*. Paris: Flammarion.

Descartes, R. (1992). *Méditations métaphysiques*. Paris: Flammarion.

Díaz-Mas, P. (2014). *Lo que aprendemos de los gatos*. Barcelona: Anagrama.

- Dieudonné, J. (Ed.) (1978). *Abrégé de l'histoire des mathématiques*. Paris: Hermann.
- Dosse, F. (2007). *gilles geleuze félix guattari. Biographie croisée*. Paris: Éditions la Découverte.
- Dreyfus, H. y Dreyfus, S. (1992). *Mind Over Machine*. New York: Free Press.
- Dreyfus, H. (1998). Intelligence without representation [Texto publicado en la página web de la Universidad de Houston, <http://www.uh.edu/class/>]. Recuperado de: <http://www.class.uh.edu/cogsci/dreyfus.html>
- Durantaye, L. de la (2009). *Giorgio Agamben: a critical introduction*. Stanford: Stanford University Press.
- During, É. (1999). Deleuze, et après? *Critique*, 623, 293-310.
- Edwards, R. (1997). *Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society*. London and New York: Routledge.
- España. Real Decreto-ley 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, con carácter temporal. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de febrero de 2011, núm. 35, pp. 13909 a 13926. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2011/02/10/pdfs/BOE-A-2011-2541.pdf>
- España. Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, 14/2011, de 1 de junio. *Boletín Oficial del Estado*, nº131, 2011, 2 de junio, pp. 54387-54455 . Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2011/06/02/pdfs/BOE-A-2011-9617.pdf>
- España. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, del 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Espósito, R. (2006). *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fabre, M. (1997). Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème. *Revue française de pédagogie*, 120, 49-58. doi : 10.3406/rfp.1997.1155  
Recuperado de: [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1997\\_num\\_120\\_1\\_1155](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_1155)
- Fabre, M. (2003). Conclusión: ¿qué es la filosofía de la educación? En J. Houssaye (Ed.), *Educación y filosofía: enfoques contemporáneos*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A., Rahnema, M., and Ward, F. C. (1972). *Learning to be*. Paris: Harrap/UNESCO.
- Figal, P. (29 de mayo 2014) Publicar no es investigar [Mensaje publicado en el blog Sociedad Española de Cardiología]. Recuperado de: <http://www.secardiologia.es/multimedia/blog/5341-publicar-no-es-investigar>

- Física. (2012). *Diccionario de la Real Academia Española* (22ª ed.) Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- Forquin, J. C. (1989). Les philosophes de l'éducation en Grande Bretagne: orientations et principaux apports depuis 1960. *Revue Française de Pédagogie*, 89, 71-91.
- Foucault, M. (2001a). Nietzsche, la généalogie, l'histoire. *Dits et écrits, I. 1954-1975* (pp. 1004-1024). París: Gallimard.
- Foucault, M. (2001b) Entretien avec Michel Foucault avec D. Trombadori. *Dits et Écrits, II. 1976-1988* (pp.860-914). París: Gallimard.
- Fuentes, J. B. (2005). El espacio europeo de educación superior, o la siniestra necesidad del caos. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 303-335.
- Fuentes Megías, F. (2015). *Una educación filosófica. Arte de vivir, experiencia y educación* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid
- Fullat, O. (1992) La filosofía de la educación: conceptos y límites. En D. Sacristán Gómez (Ed.), *La Filosofía de la Educación en Europa* (pp. 149-160). Madrid: Dykinson.
- Gaffiot, F. (1986). *Dictionnaire latin-français*. Paris: Hachette.
- Gallie, W. B. (1956). Essentially contested concepts, *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167-198.
- Gamst, F. (1989). The railroad apprentice and "the rules": historic rules and contemporary practices. En M. Coy (Ed.), *Apprenticeship: From theory to method and back again* (pp. 65-86). Albany: State University of New York Press.
- Garcès, M. (2002). *En las prisiones de lo posibles*. Barcelona: Bellaterra.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra.
- Garcès, M. (2014, 4 de julio). ¿Están los estudiantes bien preparados? *Diario El País*. Recuperado de: [http://elpais.com/elpais/2014/07/02/opinion/1404324386\\_448156.html](http://elpais.com/elpais/2014/07/02/opinion/1404324386_448156.html)
- García del Dujo, Á. (1987). El museo nacional y la formación del profesorado. En J. Ruiz Berrio, A. Tíana, O. Negrín (Eds), *Manuel B. Cossío: Un educador para un pueblo* (pp. 149-175). Madrid: UNED.
- García de Fórmica-Corsi, J.M. (2012, 13 de septiembre). El papa apócrifo y el falso barón [Texto publicado en el blog La mano del extranjero]. <https://lamanodelextranjero.wordpress.com/2012/09/13/el-papa-apocrifo-y-el-falso-baron/>
- García-Quero, F. (2012, 22 de octubre). Me planto, me uno y reivindico. *Rebelión*.

Recuperado de: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=158052>

- García Bacca, J. D. (2000). Introducción. En Aristóteles, *Poética* (J. D. García Bacca, Trad.). Méjico, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de Méjico.
- García Morente, M. (1975). *Escritos pedagógicos*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Gimeno Sacristán, José (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Morata.
- Glare, P. G. W. (Dir.) (2012). *Oxford Latin Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Gombrowicz, W. (2002). *Ferdydurke*. Barcelona: Seix Barral.
- González Marín, C. (2013). *Ciudadano ready-made. La formación humanística y la recuperación de la experiencia*. Madrid: Díaz & Pons.
- Goody, E. N. (1989). Apprenticeship, learning and the division of labor. En M. Coy (Ed.), *Apprenticeship: From theory to method and back again* (pp. 233-266). Albany: State University of New York Press.
- Graves, B. (1989). Informal aspects of apprenticeship in selected american occupations. En M. Coy (Ed.), *Apprenticeship: From theory to method and back again* (pp. 51-64). Albany: State University of New York Press.
- Gray, J. (2013). *El silencio de los animales. Sobre el progreso y otros mitos modernos*. México: Sexto Piso.
- Gutting, G. (2014). *Pensando lo imposible. Filosofía francesa desde 1960*. Madrid: Avarigani.
- Hadot, P. (2004). *Wittgenstein et les limites du langage*. Paris : Vrin.
- Haugsbakk, G. y Nordkvelle, Y. (2007). The rhetoric of ICT and the new language of learning. A critical analysis of the use of ICT in the curricular field. *European Education Research Journal*, 6 (1), 1-12. doi: 10.2304/eeerj.2007.6.1.1
- Hardt, M. (2004). *Deleuze. Un aprendizaje filosófico* (A. Bixio, Trad.). Buenos Aires: Paidós.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la Memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* (R. Gabàs, Trad.) Madrid: Trotta.
- Heidegger, M. (1971). *Was Heisst Denken?* Tübingen : Max Niemeyer.
- Heidegger, M. (1998). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera Cruchaga, Trad.) Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Hesburgh, T., Miller, P., and Wharton, C. (1974). *Patterns for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Horlacher, R. (2014). “¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana”. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51 (1), 35-45.
- Houssaye, J. (2003). Introducción. En J. Houssaye (Ed.), *Educación y filosofía: enfoques contemporáneos*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Husén, T. (1974). *The Learning Society*. London: Methuen & Co.
- Husén, T. (1986). *The Learning Society Revisited*. Oxford: Pergamon Press.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1982). La formación pedagógica del profesorado y el plural concepto de filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 40, (158), 61-72.
- Ingala, E. (2008). En voz alta. Los cursos de Gilles Deleuze en Vincennes. Logos. *Anales del Seminario de Metafísica*, 41, pp. 341-351.
- Ingala, E. (2010). Salvar lo infinito: la filosofía de Gilles Deleuze. *Ontological Studies: Cuadernos de ontología*, 10, 233-244.
- Ingala, E. (2012). Neutralización y génesis. Gilles deleuze o cómo hacerse un pensamiento sin imagen y un cuerpo sin órganos . *Thémata. Revista de Filosofía*, 46, 133-141 .
- Jacotot, J. (1852). *Mélanges posthumes*. Paris: H.-V. Jacotot.
- Jarvis, P. (2012). Lifelong learning. En A. James y A. Peterson (Eds.), *The Routledge Companion to Education* (pp. 209-218). London: Routledge.
- Jódar, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.
- Jonathan, R. (1992). Educación, filosofía de la educación y contexto. En D. Sacristán Gómez (Ed.), *La Filosofía de la Educación en Europa* (pp. 281-299). Madrid: Dykinson.
- Jover, G. (2001). Philosophy of Education in Spain at the Threshold of the 21st Century – Origins, Political Contexts, and Prospects. *Studies in Philosophy and Education*, 20 (4), 361-385. doi: 10.1023/A:1011855312033
- Jover, G. (1990). Notas para una historia de la Filosofía de la Educación en la Sección de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid. *Actas del I Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, 2, 66-73.
- Kallen, D. y Bengtsson, J. (1973) *Recurrent education: a strategy for lifelong learning*. Washington: OECD Publications Center.
- Kay, C. (Dir.) (2009). *Historical thesaurus of the Oxford English dictionary : with*

*additional material from "A Thesaurus of Old English". Oxford/New York: Oxford University Press.*

- Kroonen, G. (2013). *Etymological dictionary of Proto-Germanic*. Leiden/Boston: Brill.
- Kundera, M. (2011). *Œuvre* (tomes I et II). Paris: Gallimard "La Pléiade".
- Kleist, H. von. (2010). Sur l'élaboration progressive des idées par la parole (B. Germain, trad.). *Sur le théâtre de marionnettes*. Paris: Sillage.
- Kristof, A. (2014). *Le grand cahier* (1<sup>a</sup> ed. 1986). Paris: Le Seul/Points.
- Larrosa, J. (1990). Bases filosòfiques per una ciència crítica de l'educació. Una entrevista a Wilfred Carr. *Temps d'Educación*, 4 (2), 263-274.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2003a). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (edición revisada y aumentada). México: F.C.E.
- Larrosa, J. (2003b). Pedagogía y fariseísmo. Sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz. *Revista Educación y Pedagogía* (Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación), XV (36), 85 – 92.
- Laurillard, D. (1987). Pedagogical Design for Interactive Video. En D. Laurillard, (Ed.) *Interactive Media: working methods and practical applications* (pp.74-90). New York: Halsted Press.
- Law, J. (2006). Making a Mess with Method (versión del 19 de enero 2006). Recuperado de:  
<http://www.heterogeneities.net/publications/Law2006MakingaMesswithMethod.pdf>
- Lehrer, J. (2010). *Proust y la neurociencia: una visión única de ocho artistas fundamentales de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- León, A. (1986). La educación permanente. Evolución de los conceptos y de las funciones. En M. Debesse y G. Mialaret (Eds.), *Formación continua y aprendizaje permanente* (pp. 19-49). Barcelona: Oikos-tau.
- Lewis, T. (2013). *On Study: Giorgio Agamben and educational potentiality*. London & New York: Routledge.
- Lewis, T. (2011). Rethinking the Learning Society: Giorgio Agamben on Studying, Stupidity and Impotence. *Studies in Philosophy of Education*, 30 (6), 585-599.
- Lewis, T. (2006). The school as an exceptional space: rethinking Education from the perspective of the Biopedagogical. *Educational Theory*, 56 (2), 159-176.

- Lingis, A. (1994). *The community of those who have nothing in common*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lledó, E. (1996). *La memoria del Logos*. Taurus: Madrid.
- Llovet, J. (2011). *Adiós a la universidad. El eclipse de las humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- López, F. (1997). *Diccionario griego-español-latino*. Córdoba: Francisco López Pozo.
- Lyotard, J. F. (1990). La mainmise. *Autres temps. Les cahiers du christianisme social*, 25, 16-26.
- Maquiavelo, N. (2006). *El Príncipe*. Madrid: Alianza.
- Marion, H. (1887). Pédagogie. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Vol. I, (2), pp. 2238-2240). Paris: Hachette.
- Marino, A. (2012). Excelencia y educación en el *Menón* de Platón, en *Estudios. Filosofía, Historia, Letras*, X (102), 167-183. Recuperado de: <http://biblioteca.itam.mx/estudios/100-110/102/AntonioMarinoExcelenciayeducacion.pdf>
- Martin, J.-C. (2012). *Deleuze*. Paris: Éditions de l'Éclat.
- Marramao, G. (1992). *Kairós. Apología del tiempo oportuno*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2008). La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 103-142). Madrid: Morata.
- Masschelein, J. (2001). The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood. *Journal of Philosophy of Education*, 35 (1), 1-20.
- Masschelein, J., Simons, M. (2011). The university: a public issue. En R. Barnett R. (Ed.), *The future university : Ideas and possibilities* (pp. 165-177). New York: Taylor and Francis .
- Masschelein, J. y Simons, M. (2013). *In defence of the school. A public issue*. Leuven: Education, Culture & Society Publishers.
- Matías Clavero, G. (2005). La estrategia de Lisboa sobre la sociedad del conocimiento: la nueva economía. *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, 820, 169-194.
- Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture? En A. Bentolila, (Ed.), *L'école : diversités et cohérence* (pp. 109-149). Paris: Nathan.
- Meirieu, P. (2010, 6 de diciembre) *Le pédagogue et la candeur calculée... Jacotot dans l'histoire de la pédagogie* [Conferencia grabada en video]. Recuperado de:



<http://www.canal-eduter.fr/videos/detail-video/video/le-pedagogue-et-la-candeur-calculée-jacotot-dans-lhistoire-de-la-pedagogie-06122010.html>

Meirieu, P. (2013). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Graó.

Mèlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

Mendez, R. (1997). *Del concepto a la palabra: diccionario temático*. Madrid: Temas de hoy.

Miller, J.-A. (1978). Introduction à la transmission de la psychanalyse. *Lettres de l'école* (IXe Congrès de l'École Freudienne de Paris. Bulletin Intérieur de l'École Freudienne de Paris), 25 (1), 9-18. Recuperado de: <http://www.ecolelacanienne.net/pictures/books/37460F1ADA3ECC45BDBC59AA7D96A563/02%20La%20Transmission%20I%20jeudi%2006.07.78%20am.pdf> (consultado el 20 de julio 2014)

Mincer, J. (1994) Investment in U.S. Education and Training. (NBER Working Paper no. 4844). Recuperado de la página web de National Bureau of Economic Research: <http://www.nber.org/papers/w4844>

Monarca, H. (2009). *Los fines de la educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcena.

Moore, T. W. (1983). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza.

Mouawad, W. (2008) *Seuls*. Montréal/Arles: Léméac/Actes sud

Moreau, J. (1987). *Platon devant les sophistes*. Paris: Vrin.

Nancy, J.-L. (2003). *El olvido de la filosofía*. Madrid: Arena Libros.

Nietzsche, F. (1994). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (L. M. Valdés y T. Orduña, trad.). Madrid: Alianza.

Nussbaum, M. (1992). *Love's knowledge: essays on philosophy and literature*. New York: Oxford University Press.

Oakeshott, M. (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires: Katz.

OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD.

Olarieta, F. (2014). *Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola* (Tesis doctoral no publicada) . Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Recuperado de: [http://www.bdt.d.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6943](http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6943).

Onfray, M. (1990). *Cynismes. Portrait du philosophe en chien*. Paris: Grasset & Fasquelles.

Ortega y Gasset, J. (2003). *Unas lecciones de metafísica*. Madrid: Alianza.

- Ortega y Gasset, J. (2004). *Obras completas* (Tomo II). Madrid: Taurus.
- Ortega y Gasset, J. (2007). *Misión de la Universidad y otros escritos sobre educación y pedagogía*. Madrid: Revista de Occidente-Alianza Editorial.
- Otero Urtaza, E. (1994). *Manuel Bartolomé Cossío: Pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ouaknin, M.-A. (1989). *Rire aux éclats. Éloge de la caresse*. París: Quai Voltaire.
- Pardo, J. L. (sin fecha). La filosofía está como nueva. [Entrevista] Filosofía hoy. Recuperado de: [http://www.filosofiahoy.es/index.php/mod.pags/mem.detalle/relcategoria.4212/idp.ag.6210/v\\_mod.pags/v\\_mem.listado/chk.5c2f5fa0207e0b3ec7a3e6ba7dc89fbc.html](http://www.filosofiahoy.es/index.php/mod.pags/mem.detalle/relcategoria.4212/idp.ag.6210/v_mod.pags/v_mem.listado/chk.5c2f5fa0207e0b3ec7a3e6ba7dc89fbc.html)
- Pardo, J. L. (1996). *La intimidad*. Valencia: Pre-textos.
- Pardo, J. L. (2004). *La Regla del Juego*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Pardo, J. L. (2005, 11 de marzo). La dudosa modernización de la educación superior. *Diario El País*. Recuperado de: [http://elpais.com/diario/2005/03/21/opinion/1111359607\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2005/03/21/opinion/1111359607_850215.html)
- Pardo, J. L. (2014, 10 de julio). ¿Son fáciles las humanidades? *Diario El País*. Recuperado de: [http://elpais.com/elpais/2014/06/12/opinion/1402599468\\_450394.html](http://elpais.com/elpais/2014/06/12/opinion/1402599468_450394.html)
- Pardo, J. L. (2014). *A propósito de Deleuze*. Valencia: Pre-textos.
- Pardo, J. L. (2010) El conocimiento líquido. En torno a la reforma de las universidades públicas. *Nunca fue tan hermosa la basura* (pp. 255-283), Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Pelbart, P. P. (1998). Le temps non-réconcilié. En E. Alliez (Ed.), *Gilles Deleuze. Une vie philosophique* (pp. 89-102). Paris: Synthélabo.
- Pennac, D. (2012). *Journal d'un corps*. Paris: Gallimard.
- Pérez Gómez, Ángel I. (2008). ¿Competencias o pensamiento crítico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
- Perrier, G. (2011). *La Mémoire du lecteur. Essai sur Albertine disparue et Le Temps retrouvé*. Paris : Classiques Garnier.
- Piglia, R. (2010). *Blanco nocturno*. Barcelona: Anagrama.
- Platón. (1975). *Menón*, (ed. bilingüe, Schmidt Osmanczik, U., trad.) México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Platón. (1981). *La República* (ed. bilingüe, J.M. Pabón y M. Fernández Galiano, trad.). Madrid: Centro de Estudios Políticos Constitucionales.
- Platón. (1986). *Menón*, (ed. bilingüe, Ruiz de Elvira, A., trad.) Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Prange, K. (2004). *Bildung*: a paradigm regained? *European Education Research Journal*, 3 (2), 501-509.
- Pring, R. (2003). La polémica sobre los fines de la educación. En M. García Almiburu (Ed.), *Claves de la filosofía de la educación* (pp. 63-85). Madrid: Dykinson.
- Problema. (2012). *Diccionario de la Real Academia Española* (22ª ed.) Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- Prost, A. (1995). Faut-il rétablir la thèse d'état? *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 47, 191-193. Recuperado de: [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/xxs\\_0294-1759\\_1995\\_num\\_47\\_1\\_3193](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/xxs_0294-1759_1995_num_47_1_3193)
- Proust, M. (2013). *À la Recherche du temps perdu. Du côté de chez Swann*. Paris: Bibliothèque du collectionneur.
- Proust, M. (1989). *À la recherche du temps perdu*. Volume IV. Paris: Gallimard/ La Pléiade.
- Proust, M. (2005). *Contra Sainte-Beuve. Recuerdos de una mañana*. Barcelona: Tusquets.
- Quignard, P. (1995). *Le nom sur le bout de la langue*. Paris: Folio.
- Quignard, P. (1998). *Vie Secrète*. Paris: Gallimard.
- Quignard, P. (2015) *Critique du jugement*. Paris: Galilée.
- Rajchman, J. (1998). Y'a-t-il une intelligence du virtuel?. En E. Alliez (Ed.) *Gilles Deleuze: une vie philosophique* (pp. 403-420), Paris: Synthélabo.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris: 10/18.
- Rancière, J. (2000). *La división de lo sensible. Estética y política*. Salamanca: C.A.SA.
- Rancière, J. (2009). *Et tant pis pour les gens fatigués. Entretiens*. Paris: Amsterdam.
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris: La Fabrique éditions.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris: P. U. F.
- Reboul, O. (1981). *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Revault d'Allones, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Paris:

Seuil.

- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 17 (2), 125-143.
- Reyerson, Kathryn L. (1992). The adolescent apprentice/worker in medieval Montpellier. *Journal of Family History*, 17 (4), 353-370.
- Ribera, J. (1910). *La superstición pedagógica*. Madrid: Imprenta Ibérica – E. Maestre.
- Ricœur, P. (1963). *Philosophie de la Volonté*. Paris: Aubié.
- Ringer, F. K. (1995) *El ocaso de los mandarines alemanes. La comunidad académica alemana, 1890-1933*. Barcelona: Pomares.
- Robert, P. (2010). *Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Romilly, C. de (2004). *Les Grands Sophistes dans l'Athènes de Périclès* (1ª edición 1988). Paris: Poche.
- Ruitenberg, C. (2009). Distance and defamiliarisation: Translation as philosophical method. *Journal of Philosophy of Education*, 43 (3), 421-435.
- Ruitenberg, C. (Ed.) (2009) What do Philosophers of Education do? (And how do they do it?) [Número monográfico]. *Journal of Philosophy of Education*, 43 (3).
- Ruiz Berrio, J. (1993). Francisco Giner de los Ríos (1839-1915). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIII, (3-4), 808-821.
- Ruiz Berrio, J. (2005). Manuel Bartolomé Cossío y los comienzos de los estudios de Pedagogía en la Universidad. En J. Ruiz Berrio y G. Vázquez Gómez (Eds.), *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI* (pp.117-141). Madrid: Universidad Complutense, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Sacristán Gómez, D. (1992) La Filosofía de la Educación en España. En D. Sacristán Gómez (Ed.), *La Filosofía de la Educación en Europa* (pp. 75-118). Madrid: Dykinson.
- Sala Rose, R. (2007) *El misterioso caso alemán. Un intento de comprender Alemania a través de sus letras*. Barcelona: Alba.
- Salinas, H. (2011). El tiempo antiguo de los artesanos. En A. C. Moreu Calvo (Ed.), *Expresión, Creación IDUNA7. Seminario de Pedagogía Estética* (pp. 65-86). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Sampayo, S. (2008). *Estiramientos y conciencia corporal para el movimiento*. Madrid: EDAF.

- Sánchez Ferlosio, R. (2001). *Carácter y destino. Ensayos y artículos escogidos*. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sánchez Rojo, A. (2015). *Educación y derecho a la privacidad en la sociedad del conocimiento* (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Paris: Seuil.
- Schlanger, J. (2012). *Du bon usage de Montaigne*. Paris: Hermann.
- Searle, J. (1975). The logical status of fictional discourse. *New Literary History*, 6 (2), 319-332.
- Segura, S. (2010). *Nuevo diccionario etimológico Latín-Español*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2009). *The Craftsman*. London: Penguin Books.
- Severino, Antonio Joaquim. (2002). A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. En P. Ghiraldelli (Ed.), *O que é a Filosofia da Educação?* (pp. 265-326). Rio de Janeiro: DP & A.
- Simon, Y. (2007). *Je voudrais tant revenir*. Paris: Seuil.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2011). ¿Odio a la democracia... y al rol público de la educación? Sobre Rancière, democracia y educación. En S. Maarten, J. Masschelein, Larrosa, J. (Eds), *Jacques Rancière, la educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sfard, A. (1998). "On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one". *Educational Researcher*, 27 (2), 4-13.
- Singleton, J. (1989). Japanese folkcraft pottery apprenticeship: cultural patterns of an educational institution. En M. Coy (Ed.), *Apprenticeship: From theory to method and back again* (pp. 13-30). Albany: State University of New York Press.
- Smeyers, P. (2010). Statistics and the inference to the best explanation. En P. Smeyers y M. Depaepe (Ed.s), *Educational Research - the Ethics and Aesthetics of Statistics* (pp. 161-176). New York: Springer.
- Sotelo, I. (2005, 2 de febrero) De continente a islote. *Diario El País*. Recuperado de: [http://elpais.com/diario/2005/02/02/opinion/1107298806\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2005/02/02/opinion/1107298806_850215.html)
- Spinoza, B. (2005). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Trotta.
- Standish, P. (2007). Concepciones rivales de la filosofía de la educación. *Encounters on Education*, 8, 17-27.
- Steinbeck, J. (2002). *Al Este del Edén* (V. de Artadi, Trad.). Barcelona: Tusquets.

- Steiner, G. (1991). *Presencias reales* (J. G. López Guix, trad.). Barcelona: Destino.
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion.
- Storrie, T. y Vlieghe, J. (2011). The Experience of Childhood and the Learning Society: Allowing the Child to be Philosophical and Philosophy to be Childish. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), 183-198.
- Symons, A. J. A. (2005). *En busca del barón Corvo. Un experimento biográfico* (J. Beltrán Ferrer, trad.). Barcelona: Libros del Asteroide.
- Taller Puntera. (sin fecha). Cómo hemos organizado los nuevos cursos. [Texto publicado en el blog del taller de cuero Puntera] Recuperado de: <http://www.puntera.com/Blog/Como-hemos-organizado-los-nuevos-cursos>
- Thoillez, B. (2013) *Implicaciones pedagógicas del pragmatismo filosófico americano: una reconsideración de las aportaciones educativas de Charles S. Peirce, William James y John Dewey* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma, Madrid.  
Recuperado de: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13475/63382\\_thoilliez%20bianca.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13475/63382_thoilliez%20bianca.pdf?sequence=1)
- Thompson, C. (2005) The Non-transparency of the Self and the Ethical Value of *Bildung*. *Journal of Philosophy of Education*, 39 (3), 519-533. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2005.00451.x
- Tibbe, J. W. (Ed.). (1966) *The Study of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Torres Santomé, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 143-175) Madrid: Morata.
- Touriñán, J. M. (2008). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (1), 175-194.
- Trías, E. (1997). *El artista y la ciudad* (1ª Ed. 1976). Barcelona: Anagrama.
- Trías, E. (1991). *La dispersión*. Barcelona: Destino.
- Trilla, J. (2005). Hacer pedagogía hoy. En J. Ruiz Berrio y G. Vázquez Gómez (Eds.), *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI* (pp.287-310). Madrid: Universidad Complutense, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Tubella i Casadevall, I. y Vilaseca i Requena, J. (Eds) (2005). *La sociedad del conocimiento. Cómo cambia el mundo ante nuestros ojos*. Barcelona: Editorial Universitat Oberta de Catalunya.
- Untersteiner, M. (1993). *Les Sophistes*. Paris: Vrin.

- United States. (1990). The national and Community service act of 1990. *United states code annotated. Title 42. The public health and welfare Chapter 129: national and community service. Current through p.l. 106-170, approved 12.17.99.* Recuperado de: [http://www.nationalservice.gov/pdf/cncs\\_statute.pdf](http://www.nationalservice.gov/pdf/cncs_statute.pdf)
- UNESCO. (1997). Fifth International Conference on Adult Education. Final Report. Recuperado de: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepeng.pdf>
- Urdine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: El Acantilado.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Valerio López, M. (2008). *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Villani, A. (1998). Deleuze et l'anomalie métaphysique. En E. Alliez (Ed.) *Gilles Deleuze. Une vie philosophique* (pp. 43-54). Paris: Synthélabo.
- Virtud. (2012). *Diccionario de la Real Academia Española* (22ª ed.) Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- Vlieghe, J. (2013). Experiencing (im)potentiality. Bollnow and Agamben on the educational meaning of school practices. *Studies in Philosophy and Education*, 32 (2), 189-203.
- Vlieghe, J. (2015). Education, Digitization and Literacy training: A historical and cross-cultural perspective. *Educational Philosophy and Theory*. [Publicado online el 19 de mayo] doi: 10.1080/00131857.2015.1044928
- Wians, W. (2012). Virtue, Practice and Perplexity in Plato's Meno. *Plato. The Internet Journal of the International Plato Society*, 12. Recuperado de: <http://gramata.univ-paris1.fr/Plato/article117.html?lang=es>
- Winch, C. (1998). *The philosophy of human learning*. New York: Routledge.
- Wittgenstein, L. (2004). *Investigaciones filosóficas* (1ª ed. 1988, edición bilingüe, A. García Suárez y U. Moulines, trad.). México D.F./Barcelona: Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM/ Editorial Crítica.
- Zourabichvili, F. (1998). Deleuze et le possible (de l'involontarisme en politique). En E. Alliez (Ed.), *Gilles Deleuze. Une vie philosophique* (pp. 335-358). Paris: Synthélabo.
- Zourabichvili, F. (2011). Deleuze, une philosophie de l'événement. *La philosophie de Deleuze* (pp. 1-117, 1ª ed. 1994). Paris: P.U.F./Quadrige.

## Filmografía

Boutang, P.-A. (Dir.) (1988/1996). *L'Abécédaire de Gilles Deleuze* [Película]. Francia: Éditions Montparnasse.

Dardenne, J.P. y L. (Dir.) (2002). *Le fils* [Película]. Bélgica: Les Films du Fleuve.

Dormael, J. Van. (Dir.) (2009). *Mr Nobody* [Película]. Coproducción Francia-Bélgica-Canadá: Somebodies Productions / Toto Films / Christal Films / Integral Films / Lago Film

Dutilleul, P. (Dir.) (2013). *Bye Bye Belgium*. [Película]. Bélgica: RTBF.

Dumont, B. (Dir.) (1999). *L'Humanité* [Película]. Francia: 3B Productions Arte France Cinema Crrav.

Lanthimos, Y. (Dir.) (2009). *Canino* [Película]. Grecia: Avalon Productions.

Moreno, V. (Dir.). (2013). *Edificio España* [Película]. España: Victor Moreno P.C.

Montmayeur, Y. (Dir.) (2014). *Michael Haneke - Porträt eines film-handwerkers* [Película]. Francia, Austria: Crescendo Films

Polanski, R. (Dir.) (2013). *La venus de las pieles* [Película]. Francia: R.P. Productions / Les Films Alain Sarde.

Victor, R. (Dir.) (1989). *Fernand Deligny, à propos d'un film à faire* [Película]. Francia: La Sept.



